

# **Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten**

Entwicklung eines Kriterienkatalogs zur Evaluation von  
Qualitätsentwicklungsverfahren anhand einer Untersuchung der  
Verfahren in Kindertagesstätten der Hamburger Spitzen- und  
Trägerverbände unter besonderer Berücksichtigung des SOAL-  
QE<sup>©</sup>-Verfahrens und seiner bildungstheoretischen Grundlagen

Inauguraldissertation  
zur Erlangung des Doktorgrades der  
Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln  
nach der Promotionsordnung vom 12.07.2007  
vorgelegt von

Sabine Skalla  
geboren in Ulm

September 2010

## Kurzverzeichnis

<b>1. Einleitung .....</b>	<b>12</b>
<b>1.1 Motivation und Forschungsvorhaben .....</b>	<b>12</b>
<b>1.2 Übersicht über die Arbeit .....</b>	<b>13</b>
<b>1.3 Die Protagonisten des empirischen Forschungsvorhabens.....</b>	<b>14</b>
<b>1.4 Forschungsinitiativen zur Qualitätsentwicklung in der Bundesrepublik     Deutschland.....</b>	<b>15</b>
<b>1.5 Die gesetzlichen Grundlagen.....</b>	<b>18</b>
<b>1.6 Der Forschungsstand zur Evaluation und Qualitätsentwicklung in     Kindertagesstätten .....</b>	<b>21</b>
<b>2. Methodisches Vorgehen der qualitativen empirischen Untersuchung .....</b>	<b>43</b>
<b>3. Die Hamburger Qualitätsentwicklungsverfahren – Der Auswertungs- und Analyseprozess des Datenmaterials mithilfe der Grounded Theory .....</b>	<b>67</b>
<b>3.1 Das SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahren<sup>©</sup> des Alternativen     Wohlfahrtsverbandes SOAL e. V.....</b>	<b>70</b>
<b>3.2 Das Qualitätsentwicklungsverfahren IQUE der Arbeiterwohlfahrt.....</b>	<b>137</b>
<b>3.3 Das Qualitätsentwicklungsverfahren IQUE beim Deutschen Roten Kreuz ....</b>	<b>181</b>
<b>3.4 Das Qualitätsentwicklungsverfahren IQUE beim Diakonischen Werk .....</b>	<b>217</b>
<b>3.5 Das Qualitätsmanagementverfahren <i>Garantiert qualifiziert!</i> des Caritas-     Spitzenverbands.....</b>	<b>241</b>
<b>3.6 Das Qualitätsentwicklungsverfahren des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes     Hamburg e. V.....</b>	<b>272</b>
<b>3.7 Das Qualitätsentwicklungsverfahren der Vereinigung Hamburger     Kindertagesstätten gGmbH .....</b>	<b>302</b>
<b>3.8 Zusammenfassungen und Vergleiche.....</b>	<b>342</b>
<b>4. Bildungstheoretische Einbindung .....</b>	<b>363</b>
<b>5. Evaluationskriterien für Qualitätsentwicklungsverfahren.....</b>	<b>387</b>
<b>6. Ausblick.....</b>	<b>412</b>
<b>7. Bibliographie.....</b>	<b>415</b>
<b>8. Anhang .....</b>	<b>433</b>
<b>8.1 Leitfaden für Verbandsinterviews .....</b>	<b>433</b>
<b>8.2 Leitfaden für Kita-Interviews.....</b>	<b>435</b>
<b>8.3 Katalog der Evaluationskriterien für Qualitätsentwicklungsverfahren .....</b>	<b>438</b>
<b>9. Danksagung .....</b>	<b>442</b>

<b>1. Einleitung .....</b>	<b>12</b>
<b>1.1 Motivation und Forschungsvorhaben .....</b>	<b>12</b>
<b>1.2 Übersicht über die Arbeit .....</b>	<b>13</b>
<b>1.3 Die Protagonisten des empirischen Forschungsvorhabens .....</b>	<b>14</b>
<b>1.4 Forschungsinitiativen zur Qualitätsentwicklung in der Bundesrepublik     Deutschland .....</b>	<b>15</b>
<b>1.5 Die gesetzlichen Grundlagen .....</b>	<b>18</b>
<b>1.6 Der Forschungsstand zur Evaluation und Qualitätsentwicklung in     Kindertagesstätten .....</b>	<b>21</b>
1.6.1 Der Forschungsstand zur Qualitätsdebatte – Ein Überblick.....	21
1.6.2 Skizzierung der gebräuchlichsten Qualitätsentwicklungsverfahren in der Bundesrepublik.....	28
1.6.2.1 Kindergarten-Einschätz-Skala (KES).....	28
1.6.2.2 Nationaler Kriterienkatalog .....	31
1.6.2.3 Kronberger Kreis.....	33
1.6.2.4 Das <i>infans</i> -Konzept .....	35
1.6.2.5 Verfahren aus der Wirtschaft: DIN EN ISO, EFQM und TQM .....	36
1.6.3 Verortung der Hamburger Qualitätsentwicklungsverfahren .....	41
<b>2. Methodisches Vorgehen der qualitativen empirischen Untersuchung .....</b>	<b>43</b>
<b>2.1 Erste methodische Überlegungen und Eingrenzung des     Forschungsfelds .....</b>	<b>43</b>
<b>2.2 Die Leitfadenentwicklung .....</b>	<b>44</b>
<b>2.3 Auswahl der Interviewpartnerinnen.....</b>	<b>47</b>
<b>2.4 Pretest- und Erhebungsphase.....</b>	<b>49</b>
<b>2.5 Transkription der Interviews .....</b>	<b>51</b>
<b>2.6 Anonymisierung .....</b>	<b>53</b>
<b>2.7 Die Forschungsmethodik .....</b>	<b>54</b>
<b>2.8 Die Auswertung des Datenmaterials mithilfe der Grounded Theory ...</b>	<b>56</b>
2.8.1 Die Grounded Theory .....	56
2.8.2 Konkrete Auswertungsschritte des Interviewmaterials mithilfe der Grounded Theory .....	60

<b>3. Die Hamburger Qualitätsentwicklungsverfahren – Der Auswertungs- und Analyseprozess des Datenmaterials mithilfe der Grounded Theory .....</b>	<b>67</b>
<b>3.1 Das SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahren<sup>©</sup> des Alternativen Wohlfahrtsverbandes SOAL e. V. ....</b>	<b>70</b>
3.1.1 Das SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahren <sup>©</sup> aus der Perspektive des Alternativen Wohlfahrtsverbandes SOAL e. V. ....	70
3.1.1.1 Der Verband und seine Kindertagesstätten .....	70
3.1.1.2 Entstehungsgeschichte des Verfahrens .....	70
3.1.1.3 Qualitätsentwicklungsbereiche .....	71
3.1.1.4 Materialien und Unterstützung .....	75
3.1.1.5 Verantwortliche für den Umsetzungsprozess in der Kindertagesstätte .....	77
3.1.1.6 Zertifizierung und Rezertifizierung .....	78
3.1.2 Die Qualitätsentwicklung des Alternativen Wohlfahrtsverbandes SOAL e. V. aus der Perspektive der Kindertagesstätten .....	81
3.1.2.1 Inhalte der Qualitätsentwicklung .....	82
3.1.2.1.1 Die Rolle der Erzieherin – Bildungsbegleiterin, Fachspezialistin und Raumgestalterin .....	83
3.1.2.1.2 Selbstbildung und Selbsttätigkeit .....	84
3.1.2.1.3 Beobachtung, Haltung zum Kind und Bildung ab der Geburt .....	84
3.1.2.1.4 Kinderrechte .....	85
3.1.2.1.5 Fazit zu der Grobkategorie: Inhalte der Qualitätsentwicklung .....	86
3.1.2.2 Die Implementierung des Qualitätsentwicklungsverfahrens .....	86
3.1.2.3 Methodik und Beteiligung der Mitarbeiterinnen .....	88
3.1.2.4 Zeit- und Arbeitsaufwand .....	90
3.1.2.5 Unterstützung und Kritik .....	92
3.1.2.6 Überprüfung der erreichten Qualität und Zertifizierung .....	95
3.1.2.7 Auswirkungen der Qualitätsentwicklung .....	97
3.1.2.7.1 Die Erzieherinnen .....	99
3.1.2.7.2 Die Kinder .....	107
3.1.2.7.3 Die Eltern .....	110
3.1.2.7.4 Räume und Materialien in der Kita .....	116
3.1.2.8 Schwierigkeiten und Probleme bei der Umsetzung .....	119
3.1.2.9 Zwischenergebnis .....	128
3.1.3 Übereinstimmungen und Diskrepanzen in der Darstellung des Qualitätsentwicklungsverfahren aus Sicht des SOAL Verbands und der Kindertagesstätten .....	129

3.1.4 Schlussfolgerungen und Zusammenfassung der verfahrensimmanenten Evaluationskriterien.....	133
<b>3.2 Das Qualitätsentwicklungsverfahren IQUE der Arbeiterwohlfahrt ...</b>	<b>137</b>
3.2.1 Die Perspektive des Landesverbands bzw. des Kita-Trägers der Arbeiterwohlfahrt.....	137
3.2.1.1 Der Landesverband und seine Kindertagesstätten.....	137
3.2.1.2 Entstehungsgeschichte des Verfahrens .....	137
3.2.1.3 Qualitätsentwicklungsbereiche .....	138
3.2.1.4 Materialien und Unterstützung .....	141
3.2.1.5 Verantwortliche für den Umsetzungsprozess in der Kindertagesstätte .....	143
3.2.1.6 Zertifizierung .....	143
3.2.2 Die Perspektive der Kitas der Arbeiterwohlfahrt .....	145
3.2.2.1 Inhalte der Qualitätsentwicklung .....	145
3.2.2.1.1 Bildung .....	145
3.2.2.1.2 Zusammenarbeit Kita und Familie .....	146
3.2.2.2 Die Implementierung der Qualitätsentwicklungsverfahren .....	146
3.2.2.3 Methodik und Beteiligung der Mitarbeiterinnen .....	147
3.2.2.4 Zeit- und Arbeitsaufwand .....	149
3.2.2.5 Unterstützung und Kritik.....	150
3.2.2.6 Überprüfung der erreichten Qualität und Zertifizierung .....	152
3.2.2.7 Auswirkungen der Qualitätsentwicklung .....	153
3.2.2.7.1 Die Erzieherinnen .....	153
3.2.2.7.2 Die Kinder.....	161
3.2.2.7.3 Die Eltern.....	164
3.2.2.7.4 Räume und Materialien in der Kita .....	168
3.2.2.8 Schwierigkeiten und Probleme bei der Umsetzung .....	170
3.2.2.9 Zwischenergebnis .....	174
3.2.3 Übereinstimmungen und Diskrepanzen in der Darstellung des Qualitätsentwicklungsverfahren aus Sicht des AWO-Trägers und der Kindertagesstätten .....	175
3.2.4 Schlussfolgerungen und verfahrensimmanente Evaluationskriterien.....	177
<b>3.3 Das Qualitätsentwicklungsverfahren IQUE beim Deutschen Roten Kreuz .....</b>	<b>181</b>
3.3.1 Die Perspektive des Spitzenverbands und seiner Träger .....	181
3.3.1.1 Das Deutsche Rote Kreuz als Spitzenverband, seine Träger und Kindertagesstätten .....	181
3.3.1.2 Entstehungsgeschichte des Verfahrens .....	181
3.3.1.3 Qualitätsentwicklungsbereiche .....	182

3.3.1.4 Materialien und Unterstützung .....	186
3.3.1.5 Verantwortliche für den Umsetzungsprozess in der Kindertagesstätte .....	187
3.3.1.6 Zertifizierung .....	187
3.3.1.7. Fazit .....	188
3.3.2 Die Perspektive der Kitas des Deutschen Roten Kreuzes .....	188
3.3.2.1 Inhalte der Qualitätsentwicklung .....	189
3.3.2.1.1 Zusammenarbeit von Kita und Familie .....	189
3.3.2.1.2 Bildung .....	190
3.3.2.2 Der Einstieg in das Qualitätsentwicklungsverfahren .....	191
3.3.2.3 Methodik und Beteiligung der Mitarbeiterinnen .....	192
3.3.2.4 Zeit- und Arbeitsaufwand .....	194
3.3.2.5 Unterstützung und Kritik .....	195
3.3.2.6 Überprüfung der erreichten Qualität und Zertifizierung .....	197
3.3.2.7 Auswirkungen der Qualitätsentwicklung .....	198
3.3.2.7.1 Die Erzieherinnen .....	198
3.3.2.7.2 Die Kinder .....	205
3.3.2.7.3 Die Eltern .....	207
3.3.2.8 Schwierigkeiten und Probleme bei der Umsetzung .....	209
3.3.2.9 Zwischenergebnis .....	212
3.3.3 Übereinstimmungen und Diskrepanzen in der Darstellung des Qualitätsentwicklungsverfahren aus Sicht des DRK-Spitzenverbands und der Kindertagesstätten .....	213
3.3.4 Schlussfolgerungen und verfahrensimmanente Evaluationskriterien .....	215
<b>3.4 Das Qualitätsentwicklungsverfahren IQUE beim Diakonischen Werk</b> .....	<b>217</b>
3.4.1 Die Perspektive des Dachverbands .....	217
3.4.1.1 Der Dachverband und seine Mitglieder .....	217
3.4.1.2 Entstehungsgeschichte der Verfahren .....	217
3.4.1.3 Qualitätsentwicklungsbereiche .....	219
3.4.1.4 Materialien und Unterstützung .....	223
3.4.1.5 Verantwortliche für den Umsetzungsprozess in der Kindertagesstätte .....	223
3.4.1.6 Zertifizierung .....	223
3.4.2 Die Perspektive der Kitas des Spitzenverbandes des Diakonischen Werkes .....	224
3.4.2.1 Inhalte des IQUE-Qualitätsentwicklungsverfahrens .....	224
3.4.2.2 Der Einstieg in das Qualitätsentwicklungsverfahren .....	225
3.4.2.3 Methodik und Beteiligung der Mitarbeiterinnen .....	226
3.4.2.4 Zeit- und Arbeitsaufwand .....	226
3.4.2.5 Unterstützung und Kritik .....	227
3.4.2.6 Überprüfung der erreichten Qualität und Zertifizierung .....	228

3.4.2.7 Auswirkungen der Qualitätsentwicklung .....	230
3.4.2.7.1 Die Erzieherinnen .....	231
3.4.2.7.2 Die Kinder.....	231
3.4.2.7.3 Die Eltern.....	233
3.4.2.8 Schwierigkeiten und Probleme bei der Umsetzung .....	234
3.4.2.9 Zwischenergebnis .....	236
3.4.3 Übereinstimmungen und Diskrepanzen in der Darstellung des Qualitätsentwicklungsverfahren aus Sicht des Diakonischen Werks und der Kindertagesstätten .....	237
3.4.4 Schlussfolgerungen und verfahrensimmanente Evaluationskriterien.....	239
<b>3.5 Das Qualitätsmanagementverfahren <i>Garantiert qualifiziert!</i> des Caritas-Spitzenverbands .....</b>	<b>241</b>
3.5.1 Die Perspektive des Spitzenverbands .....	241
3.5.1.1 Der Verband und seine Mitglieder.....	241
3.5.1.2 Entstehungsgeschichte des Verfahrens .....	241
3.5.1.3 Qualitätsentwicklungsbereiche .....	242
3.5.1.4 Materialien und Unterstützung .....	243
3.5.1.5 Verantwortliche für den Umsetzungsprozess in der Kindertagesstätte .....	244
3.5.1.6 Zertifizierung .....	245
3.5.2 Die Perspektive der Kitas des Caritas-Spitzenverbandes .....	246
3.5.2.1 Inhalte der Qualitätsentwicklung.....	246
3.5.2.1.1 Formale und strukturbezogene Inhalte des Verfahrens .....	246
3.5.2.1.2 Pädagogische Inhalte.....	247
3.5.2.2 Implementierung der Qualitätsentwicklung .....	248
3.5.2.3 Methodik und Beteiligung der Mitarbeiterinnen .....	249
3.5.2.4 Zeit- und Arbeitsaufwand .....	251
3.5.2.5 Unterstützung und Kritik.....	252
3.5.2.6 Überprüfung der erreichten Qualität und Zertifizierung .....	256
3.5.2.7 Auswirkungen der Qualitätsentwicklung .....	258
3.5.2.7.1 Die Erzieherinnen .....	259
3.5.2.7.2 Die Kinder.....	261
3.5.2.7.3 Die Eltern.....	263
3.5.2.8 Schwierigkeiten und Probleme bei der Umsetzung .....	264
3.5.2.9 Zwischenergebnis .....	267
3.5.3 Übereinstimmungen und Diskrepanzen in der Darstellung der Qualitätsentwicklungsverfahren aus Sicht des Caritas-Spitzenverbands und der Kindertagesstätten .....	268
3.5.4. Schlussfolgerungen und verfahrensimmanente Evaluationskriterien.....	270

### **3.6 Das Qualitätsentwicklungsverfahren des Paritätischen**

#### **Wohlfahrtsverbandes Hamburg e. V. .... 272**

3.6.1 Die Perspektive des Dachverbands .....	272
3.6.1.1 Der Verband und seine Mitglieder.....	272
3.6.1.2 Entstehungsgeschichte des Verfahrens .....	272
3.6.1.3 Qualitätsentwicklungsbereiche .....	273
3.6.1.4. Materialien und Unterstützung .....	274
3.6.1.5 Verantwortliche für den Umsetzungsprozess in der Kindertagesstätte .....	276
3.6.1.6 Zertifizierung und Rezertifizierung .....	276
3.6.2 Die Perspektive der Kitas des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes.....	279
3.6.2.1 Inhalte der Qualitätsentwicklung .....	279
3.6.2.1.1 Zusammenarbeit mit Eltern .....	280
3.6.2.1.2 Weiterqualifizierung der Mitarbeiterinnen .....	280
3.6.2.1.3 Bildungsprozesse.....	280
3.6.2.1.4 Partizipation der Kinder.....	281
3.6.2.2 Implementierung der Qualitätsentwicklung .....	281
3.6.2.3 Methodik und Beteiligung der Mitarbeiterinnen.....	282
3.6.2.4 Zeit- und Arbeitsaufwand .....	285
3.6.2.5 Unterstützung und Kritik.....	286
3.6.2.6 Überprüfung der erreichten Qualität und Zertifizierung .....	288
3.6.2.7 Auswirkungen der Qualitätsentwicklung .....	289
3.6.2.7.1 Die Erzieherinnen .....	291
3.6.2.7.2 Die Kinder.....	292
3.6.2.7.3 Die Eltern.....	293
3.6.2.8 Schwierigkeiten und Probleme bei der Umsetzung.....	294
3.6.2.9 Zwischenergebnis .....	297
3.6.3 Übereinstimmungen und Diskrepanzen in der Darstellung der Qualitätsentwicklungsverfahren aus Sicht des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes Hamburg e. V. und der Kindertagesstätten .....	298
3.6.4. Schlussfolgerungen und verfahrensimmanente Evaluationskriterien.....	300

### **3.7 Das Qualitätsentwicklungsverfahren der Vereinigung Hamburger**

#### **Kindertagesstätten gGmbH ..... 302**

3.7.1 Die Perspektive des Trägers `Vereinigung´ .....	302
3.7.1.1 Der Verband und seine Mitglieder.....	302
3.7.1.2 Entstehungsgeschichte des Verfahrens .....	302
3.7.1.3 Qualitätsentwicklungsbereiche .....	303
3.7.1.4 Materialien und Unterstützung .....	305
3.7.1.5 Verantwortliche für den Umsetzungsprozess in der Kindertagesstätte .....	306
3.7.1.6 Evaluierung statt Zertifizierung.....	307



3.7.2 Die Sicht der Kitas der Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH	308
3.7.2.1 Inhalte der Qualitätsentwicklung	308
3.7.2.1.1 Der Fokus auf dem Kind	309
3.7.2.1.2 Die Kita als Ort der Bildung	310
3.7.2.1.3 Die Rolle der Eltern	310
3.7.2.1.4 Die Zusammenarbeit im Kita-Team	311
3.7.2.2 Implementierung der Qualitätsentwicklung	312
3.7.2.3 Methodik und Beteiligung der Mitarbeiterinnen	312
3.7.2.4 Zeit- und Arbeitsaufwand	314
3.7.2.5 Unterstützung und Kritik	316
3.7.2.6 Überprüfung der erreichten Qualität	318
3.7.2.7 Auswirkungen der Qualitätsentwicklung	319
3.7.2.7.1 Die Erzieherinnen	321
3.7.2.7.2 Die Kinder	324
3.7.2.7.3 Die Eltern	328
3.7.2.8 Schwierigkeiten und Probleme bei der Umsetzung	330
3.7.2.9 Zwischenergebnis	335
3.7.3 Übereinstimmungen und Diskrepanzen in der Darstellung des Qualitätsentwicklungsverfahren aus Sicht des Trägers und der Kindertagesstätten	337
3.7.4 Schlussfolgerungen und verfahrensimplizite Evaluationskriterien	340
<b>3.8 Zusammenfassungen und Vergleiche</b>	<b>342</b>
3.8.1 Kurzzusammenfassung der wesentlichen Aspekte der Qualitätsentwicklungsverfahren der Dach- und Trägerverbände	342
3.8.1.1 Das SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahren des Alternativen Wohlfahrtsverbandes SOAL e. V.	342
3.8.1.2 Das IQUE-Verfahren der Arbeiterwohlfahrt	344
3.8.1.3 Das IQUE-Verfahren des Deutschen Roten Kreuzes	345
3.8.1.4 Das IQUE-Verfahren des Diakonischen Werkes	346
3.8.1.5 Das Qualitätsmanagementverfahren Garantiert qualifiziert! des Caritas- Spitzenverbandes	347
3.8.1.6 Die Qualitätsempfehlungen des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes Hamburg e. V.	347
3.8.1.7 Die Qualitätsversprechen der Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH	348
3.8.2 Die Hamburger Qualitätsentwicklungsverfahren im Überblick	349
3.8.3 Verbandsübergreifende Vergleichsaspekte	353
3.8.3.1 Das IQUE-Verfahren der AWO, des DRK und des DW	353

3.8.3.2 Grenzen der Professionalisierung.....	357
3.8.3.2.1 Zeit- und Personalressourcen .....	357
3.8.3.2.2 Ausbildungsniveau der pädagogischen Fachkräfte .....	358
<b>4. Bildungstheoretische Einbindung .....</b>	<b>363</b>
<b>4.1 Konzeptionen zur Selbstbildungstheorie .....</b>	<b>364</b>
4.1.1 Die Bildungstheorie Gerd E. Schäfers .....	364
4.1.1.1 Bildung und Lernen beginnt mit der Geburt.....	364
4.1.1.2 Das Lernen als sozialer Prozess .....	365
4.1.1.3 Selbstbildung ist nicht ‚Von-selbst-Bildung‘ .....	366
4.1.1.4 Denkformen kindlichen Lernens .....	368
4.1.1.5 Schlussfolgerungen für pädagogisches Handeln.....	369
4.1.2 Das Konzept der Selbstbildung bei Ludwig Liegle .....	371
4.1.3 Das Bildungsverständnis von Hans-Joachim Laewen und Beate Andres....	372
<b>4.2 Der Gegenpol in der bildungstheoretischen Debatte: Ein lernmethodischer Ansatz .....</b>	<b>376</b>
4.2.1 Das lernmethodische Bildungskonzept von Wassilios E. Fthenakis und Kristin Gisbert.....	376
<b>4.3 Einschätzung und Positionierung .....</b>	<b>379</b>
<b>4.4 Externe Evaluationskriterien aus dem bildungstheoretischen Zusammenhang .....</b>	<b>384</b>
<b>5. Evaluationskriterien für Qualitätsentwicklungsverfahren.....</b>	<b>387</b>
<b>5.1 Eine thematische Zuordnung .....</b>	<b>387</b>
<b>5.2 Der Bewertungsmaßstab für Qualitätsentwicklungsverfahren – Ein Evaluationskriterienkatalog .....</b>	<b>396</b>
<b>5.3 Die Anwendung der Evaluationskriterien auf die sieben Hamburger Dach- und Trägerverbände .....</b>	<b>400</b>
<b>5.4 Bewertung der Verfahren in Hamburg.....</b>	<b>406</b>
<b>5.5 Ein Blick auf die gebräuchlichsten Verfahren in Deutschland .....</b>	<b>408</b>
<b>6. Ausblick.....</b>	<b>412</b>
<b>7. Bibliographie .....</b>	<b>415</b>
<b>7.1 Publiizierte Literatur .....</b>	<b>415</b>
<b>7.2 Graue Literatur und Online-Ressourcen .....</b>	<b>429</b>
<b>8. Anhang .....</b>	<b>433</b>
<b>8.1 Leitfaden für Verbandsinterviews.....</b>	<b>433</b>
<b>8.2 Leitfaden für Kita-Interviews .....</b>	<b>435</b>

<b>8.3 Katalog der Evaluationskriterien für Qualitätsentwicklungsverfahren</b>	
.....	<b>438</b>
<b>9. Danksagung</b>	<b>442</b>

**Anlagenband A – Verbandsinterne Materialien**

**Anlagenband B – Transkripte der Interviews**

# 1. Einleitung

## 1.1 Motivation und Forschungsvorhaben

Die ursprüngliche Idee, eine Dissertation über Qualitätsentwicklungsverfahren in Kindertagesstätten zu schreiben, entstand durch persönliche Bezüge. Ich bin Geschäftsführerin einer Kindertagesstätte in Hamburg, die Mitglied im Alternativen Wohlfahrtsverband SOAL ist. Meine Kindertagesstätte gehörte mit ihren MitarbeiterInnen<sup>1</sup> zu den Pionieren der Erprobung eines neuen Qualitätsentwicklungsverfahrens, dessen wissenschaftliche Begleitung durch Prof. Dr. Gerd E. Schäfer, meinem Erstgutachter und Betreuer dieser Arbeit, erfolgt ist. Mein beruflicher Anknüpfungspunkt hat in der Folge unter anderem dazu geführt, dass ich das SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahren vertieft untersucht habe. Ich wollte näher beleuchten, ob und auf welche Weise dieses Verfahren in der Praxis zu Veränderungen führt und wie es sich im Vergleich zu anderen Verfahren positioniert.

Schon bei der einleitenden Beschäftigung mit den existierenden Qualitätsentwicklungsverfahren für Kindertagesstätten bzw. in sozialen und pädagogischen Arbeitsfeldern in Deutschland fanden sich in der Literatur in erster Linie Anleitungsmaterial für die Umsetzung von Qualitätsentwicklungsverfahren oder Beschreibungen der Methoden verschiedenster Anbieter solcher Verfahren. Evaluationen über die Wirkungsweise von Qualitätsentwicklungsverfahren im Praxisfeld der Kindertagesstätten existieren bisher nicht, ebenso fehlen wissenschaftlich fundierte Einordnungen und Bewertungen zur Orientierung. Im Sinne einer „anwendungsorientierten Forschung“<sup>2</sup> möchte ich mit meiner Arbeit einen wissenschaftlich fundierten und zugleich praxisrelevanten Beitrag leisten, Trägern, Spitzenverbänden und Fachberatungen von Kindertagesstätten einen Orientierungsrahmen und Ansatzpunkt zur Beurteilung von Qualitätsentwicklungsver-

---

<sup>1</sup> Da in der Kindertagesstätte, in der ich als Geschäftsführerin tätig bin, sowohl männliches als auch weibliches pädagogisches Personal tätig ist, verwende ich an dieser Stelle die Schreibweise mit dem großen Binnen-I. In den Transkriptionen der Interviews habe ich ebenfalls das Binnen-I verwendet, da die Interviewten teilweise explizit von männlichen Angestellten sprachen. Da aber die große Mehrzahl der in Kindertageseinrichtungen beschäftigten MitarbeiterInnen Frauen sind, bevorzuge ich im Text dieser Arbeit die weibliche Schreibweise für die Beschäftigten in den Kindertagesstätten. Wenn ich von Erzieherinnen spreche, sind Männer selbstverständlich mitgemeint. Für andere Personen benutze ich in zwangloser Folge die männliche bzw. die weibliche Form. Bezüglich der Berufsgruppe der in der Pädagogik Beschäftigten verwende ich den Begriff *Erzieherin* synonym für Sozialpädagogische Assistentin, Kinderpflegerin, Heilerziehungspflegerin und Sozialpädagogin. Nur dort, wo ich die Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Qualitätsentwicklungsverfahren im Hinblick auf einzelne Berufsgruppen untersuche, nehme ich an den entsprechenden Stellen eine Differenzierung vor.

<sup>2</sup> Kromrey, H.: *Empirische Sozialforschung*. 10. Aufl., Opladen, 2002, S. 19ff.

fahren zu geben. Mit diesem Anspruch konkretisierten sich die erkenntnisleitenden Aspekte meines Forschungsvorhabens.

Die Forschungsfragestellung lautet:

Was leisten die unterschiedlichen Qualitätsentwicklungsverfahren, welche Art von Qualität wird entwickelt und welche Auswirkungen werden in der Praxis deutlich?

Ziel der Arbeit ist es, Evaluationskriterien zu entwickeln, mit denen Qualitätsentwicklungsverfahren beurteilt werden können, und damit eine Orientierungshilfe bei der Auswahl eines Verfahrens zu bieten.

## **1.2 Übersicht über die Arbeit**

Einleitend werde ich den Forschungsstand zur Evaluation und Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten darlegen und die gebräuchlichsten Qualitätsentwicklungsverfahren in der in der Bundesrepublik skizzieren. Den Schwerpunkt meiner Arbeit bildet die Untersuchung der in Hamburg bei den Spitzen- und Trägerverbänden angewandten Qualitätsentwicklungsverfahren. Da es meines Erachtens nicht beliebig sein sollte, mit welchem inhaltlichen Anspruch die Qualität einer Kindertagesstätte weiterentwickelt wird, Kindertagesstätten dem Feld der Pädagogik angehören und es von daher vorrangig um pädagogische Qualität gehen sollte, habe ich meine Untersuchung der Qualitätsentwicklungsverfahren ergänzt um die Darstellung bildungstheoretischer Zusammenhänge, die im Kontext der frühkindlichen Bildung und Entwicklung wesentlich sind. Die Einbeziehung eines bildungstheoretischen Kontextes war notwendig, um zu ergründen, welchem pädagogischen Zweck ein Qualitätsentwicklungsverfahren im Feld der Kindertagesstätten dienen sollte. Ebenso wollte ich die Innenperspektive aus der Auswertung der geführten Interviews in Zusammenhang mit wissenschaftlichen Erkenntnissen aus der frühkindlichen Bildungsforschung stellen und sie damit kontrastieren. Aus dieser Außenperspektive sowie aus den Ergebnissen der empirischen Auswertung konnte ein Beurteilungsmaßstab entwickelt werden. Als Ergebnis meiner Arbeit stehen somit am Schluss allgemeine Evaluationskriterien zu Qualitätsentwicklungsverfahren, die ich auf die in Hamburg praktizierten Verfahren anwende und mit denen es möglich wird, auch andere Qualitätsentwicklungsverfahren zu beurteilen.

### **1.3 Die Protagonisten des empirischen Forschungsvorhabens**

Der Kern meiner Arbeit besteht aus einer qualitativen empirischen Untersuchung, insgesamt 65 Interviews, die ich mit Leiterinnen und Qualitätsbeauftragten von Kindertagesstätten aller Hamburger Spitzen- und Trägerverbände sowie mit deren Verbands- bzw. Trägervertretungen geführt habe.

In Hamburg gibt es sieben große Dach- und Trägerverbände, die für ihre Kindertagesstätten ein Qualitätsentwicklungsverfahren anbieten. Die Mitgliedschaft in einem solchen Dachverband oder Träger ist entweder obligatorisch oder ergibt sich auf freiwilliger Basis. Für die christlichen Hamburger Kindertagesstätten existieren zwei konfessionelle Spitzenverbände, der Caritasverband mit seinen katholischen Kindertagesstätten und das Diakonische Werk (DW) mit den evangelischen Kitas kirchlicher und einiger freier Träger. Für freie Träger stehen außerdem der Paritätische Wohlfahrtsverband (DPWV) und der Alternative Wohlfahrtsverband SOAL zur Verfügung. In der Rechtsform einer gGmbH sind im Großträger der Vereinigung die ehemals städtischen Kindertagesstätten zusammengeschlossen. Eine geringere Anzahl von Kindertagesstätten ist im Deutschen Roten Kreuz (DRK) und der Arbeiterwohlfahrt (AWO) organisiert. Nicht berücksichtigt wurden Kindertagesstätten, die keinem der genannten Dachverbände oder Träger angehören, ebenso wenig wie Kindertagesstätten, die in freiwilliger Mitgliedschaft andere als vom Verband angebotene Qualitätsentwicklungsverfahren durchführen.

Es ging darum, die Qualitätsentwicklungsverfahren in ihrer Gesamtheit zu erfassen. Da sich die Publikationen der Verbände teilweise nur bedingt eigneten, um das Verfahren vollständig darzustellen, konnte durch das Hinzuziehen von Interviews ein vollständigeres Bild erschlossen werden. Durch die Befragung von Verbandsvertretungen auf der einen Seite und Vertreterinnen der Kindertagesstätten auf der anderen Seite konnte das jeweilige Qualitätsentwicklungsverfahren für die Kindertagesstätten von zwei Perspektiven aus betrachtet werden: theoretischer Anspruch und praktische Umsetzung fließen so in das Bild mit ein. Konkret ging es darum, die Entscheidung für das jeweilige Verfahren, die Implementierungsphase, die Umsetzung in den Kindertagesstätten, die inhaltlichen Themen und die theoretische Orientierung sowie auch die Nachhaltigkeit des Verfahrens zu untersuchen und zu analysieren.

## 1.4 Forschungsinitiativen zur Qualitätsentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland

Da wissenschaftliche Untersuchungen auf dem Gebiet der Qualitäts- und Bildungsforschung in der Bundesrepublik erst seit etwa Mitte der 1990er Jahre an Bedeutung gewonnen haben,<sup>3</sup> mussten bis dahin mithilfe europäischer und internationaler Studien Rückschlüsse auf das deutsche Bildungssystem gezogen werden.<sup>4</sup> Mit einer empirischen Vergleichsstudie Mitte der 90er Jahre versuchte Wolfgang Tietze, die pädagogische Qualität von Kindertagesstätten in Deutschland zu erfassen und zu messen. Die Ergebnisse wiesen deutlich auf die Notwendigkeit der Verbesserung hin und stellten einen Zusammenhang zwischen der pädagogischen Qualität in Kindertagesstätten und der kindlichen Entwicklung dar.<sup>5</sup> Laut Angelika Diller gingen auch von der Europäischen Kommission wesentliche Anregungen hinsichtlich festgelegter Ziele für Qualität in Kinderbetreuungseinrichtungen aus.<sup>6</sup>

Einen weiteren Bedeutungszuwachs hat die Institution Kindertagesstätte – und damit auch die Forschungsbemühungen um diese – mit Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Kita-Platz im Jahr 1996 für Kinder ab dem dritten Lebensjahr bekommen. Anders als in den zurückliegenden Jahrzehnten, besucht heute in Deutschland fast jedes Kind im Jahr vor dem Eintritt in die Schule eine Kindertagesstätte.<sup>7</sup> In einer vom Deutschen

---

<sup>3</sup> Vgl. Honig, M.-S.: *Wie bewirkt Pädagogik, was sie leistet? Ansatz und Fragestellung der Trierer Kindergartenstudie*. In: Honig, M.-S. / Joos, M. / Schreiber, N.: *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*. Weinheim, München, 2004, S. 20.

<sup>4</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): *Längsschnittstudien für die Bildungsberichterstattung – Beispiele aus Europa und Nordamerika*. Bildungsreform Bd. 10, Berlin, 2005, S. 74ff. Vgl. Roux, S.: *Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten*. In: Fried, L. (Hrsg.): *Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim, München, 2002, S. 41.

Roßbach stellt in diesem Zusammenhang die Frage, ob Studien über qualitative Ergebnisse in Kinderbetreuungseinrichtungen anderer Länder so auf Deutschland anwendbar seien. Vgl. Roßbach, H.-G.: *Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im Kindesalter auf Kinder und ihre Familien*. In: Sachverständigenkommission. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): *Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht*. Bd. 1, München, 2005, S. 63.

<sup>5</sup> Vgl. Tietze, W. (Hrsg.): *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied, Berlin, 1998, S. 337ff.

<sup>6</sup> Vgl. Diller, A.: *Die Qualitätsdebatte. Thesen zu einer kontroversen Diskussion*. In: Diller, A. / Leu, H. R. / Rauschenbach, T.: *Der Streit ums Gütesiegel. Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen*. München, 2005, S. 123.

<sup>7</sup> Vgl. Honig, M.-S. / Joos, M. / Schreiber, N.: *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*. Weinheim, München, 2004, S. 11f.

Roßbach und Weinert quantifizieren den Kindertagesstättenbesuch beispielsweise der Vierjährigen mit nur 85,8 %. Vgl.: Roßbach, H.-G. / Weinert, S.: *Einleitung*. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): *Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich. Förderbarkeit, Bedeutung und Messung*. Bildungsforschung. Bd. 24, Bonn, Berlin 2008, S. 6.

Dagegen werden im 13. Kinder- und Jugendbericht folgende Zahlen genannt, die sich auf Angaben des Deutschen Jugendinstituts aus dem Jahr 2007 beziehen: In der Gruppe der Vierjährigen besuchen dem-

Jugendinstitut erstellten Expertise zum Nationalen Bildungsbericht 2004 wurden die Fragestellungen, die um Bildung und Qualität im vorschulischen Kindesalter kreisen, allerdings als nicht neu in der heutigen Bildungsdebatte bezeichnet; bereits in den 70er Jahren wurde die frühkindliche Bildung von der Bildungskommission des Bundes als zentraler Aspekt gesehen.<sup>8</sup> Auch für Susanna Roux liegen die Anfänge von Qualitätsinitiativen einige Jahrzehnte zurück.<sup>9</sup> Mit dem Beginn der Bildungsdebatte in der breiten Öffentlichkeit nach der Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten Pisa-Studie der OECD im Jahr 2000, welche auch die Bedeutung der Bildungsaneignung in den ersten Lebensjahren in den Fokus rückten, intensivierte sich gleichermaßen die Bildungsforschung.<sup>10</sup> Während einerseits Forderungen zur Verbesserung der Qualität in der frühkindlichen Bildung formuliert wurden, standen diese Bemühungen andererseits auch im Kontext von Sparzwängen und Etatkürzungen<sup>11</sup> oder wurden von Diskussionen zur Einführung von produkt- und leistungsbezogenen Steuerungskonzepten begleitet.<sup>12</sup>

Der Bund spielt als Impuls- und Auftraggeber zur Erforschung von Qualitätsdimensionen eine entscheidende Rolle. Hans-Rainer Kunze und Kristin Gisbert beschreiben anhand eines Projekts, das mit Bundesmitteln gefördert wurde, wie die pädagogische Qualität in Vergleichsstudien in den allgemeinen Fokus gerückt ist.<sup>13</sup> Ebenfalls in den Bedeutungszusammenhang der Qualitätsdebatte gehören die mittlerweile in sämtlichen Bundesländern existierenden Bildungspläne, was jedoch meines Erachtens nicht

---

nach in den neuen Bundesländern 93 % eine Kindertageseinrichtung und in den alten Bundesländern 91 %. Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.): *13. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin, 2009, S. 91.

<sup>8</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): *Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Bildungsreform Bd. 6, Berlin, 2004, S. 84f.

<sup>9</sup> Vgl. Roux, S.: *Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten*. In: Fried, L. (Hrsg.): *Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim, München, 2002, S. 23f.

<sup>10</sup> Vgl. Fichtner, H.-L.: *Bildungsprozesse im Kindergarten. Handbuch zur Reflexion und Einschätzung pädagogischer Arbeit mit Kindern. Praxis der Kindertageseinrichtungen*. Köln, Kronach, 2007, S. 25.

<sup>11</sup> Vgl. Rauschenberg, T. / Hoffmann, H.: *Innovation durch Sparen = Qualität? Anmerkungen zur Qualitätsdebatte in der Kinderbetreuung*. In: Fthenakis, W. E. / Eirich, H. (Hrsg.): *Erziehungsqualität im Kindergarten. Forschungsergebnisse und Erfahrung*. Freiburg im Breisgau, 1998, S. 177f.

Vgl. Gröning-Schäffer, B.: *Die Debatte über Qualität in Kindertageseinrichtungen*. In: Gröning-Schäffer, B. / Hansen B.: *Qualität der Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten. Grundlagen, Konzepte und deren Einschätzung durch pädagogische Fachkräfte*. In: Institut für familiäre und öffentliche Erziehung, Bildung Betreuung (IFOEBB) (Hrsg.): *Beiträge zur frühkindlichen Erziehung*. Bd. 14, Frankfurt am Main, 2003, S. 57.

Vgl. Colberg-Schrader, H.: *Kindergarten – Ort für Kinderleben und Treffpunkt für Eltern. Zur Qualität von Kindergärten*. In: Fthenakis, W. E. / Textor, M. R. (Hrsg.): *Qualität von Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich*. Weinheim, Basel, 1998, S. 95f.

<sup>12</sup> Vgl. Merchel, J.: *Qualitätsentwicklung in der Erziehungshilfe: Anmerkungen zum Stellenwert der Qualitätsdiskussion und zu ihren methodischen Anforderungen*. In: Merchel, J. (Hrsg.): *Qualitätsentwicklung in Einrichtungen und Diensten der Erziehungshilfe. Methoden, Erfahrungen, Kritik, Perspektiven*. Frankfurt am Main, 2000, S. 12ff.

<sup>13</sup> Vgl. Kunze, H.-R. / Gisbert, K.: *Lernmethodische Konsequenzen in der aktuellen Bildungsdiskussion*. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): *Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung*. Bildungsforschung Bd. 16, Bonn, Berlin, 2007, S. 20ff.



gleichbedeutend mit einer flächendeckenden Implementierung in Kindertagesstätten ist. In einigen Bundesländern sind hierzu Evaluationsvorhaben angedacht.<sup>14</sup> In Hamburg wird ein solcher Bildungsplan als *Bildungsempfehlungen* bezeichnet.<sup>15</sup>

Eine wesentliche Forschungsinitiative zur Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten wurde 1999 vom Bund initiiert. Auftraggeber war das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). In fünf Teilprojekten startete 1999 unter der Beteiligung von zehn Bundesländern die *Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder* (NQI). In diesen Projekten wurden Qualitätskriterien und Evaluationsinstrumente entwickelt.<sup>16</sup>

Im Hintergrundbericht des Deutschen Jugendinstituts aus dem Jahr 2004, der als Grundlage diente, damit Deutschland an OECD-Studien zur Untersuchung von Kindertageseinrichtungen teilnehmen konnte, wurde der Nationalen Qualitätsinitiative eine Schlüsselposition für den Qualitätsentwicklungsbereich in Kindertagesstätten eingeräumt.<sup>17</sup> In welchem Umfang und mit welchen Auswirkungen, abgesehen von den seinerzeit an den Projekten beteiligten Einrichtungen, die erstellten Materialien in Kindertagesstätten zur Anwendung kommen, ist bisher bundesweit noch nicht evaluiert worden. Hamburg hat sich an diesen Projekten zur Qualitätsentwicklung nicht beteiligt.

---

<sup>14</sup> Vgl. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): *Länderreport. Frühkindliche Bildungssysteme 2008*. Gütersloh, 2008, S. 14.f. (Als Download verfügbar: [www.kinder-frueher-foerdern.de](http://www.kinder-frueher-foerdern.de)).

<sup>15</sup> Vgl. Freie und Hansestadt Hamburg / Behörde für Soziales und Familie (Hrsg.): *Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen*. Hamburg, 2005 (Als Download verfügbar: [www.kita.hamburg.de](http://www.kita.hamburg.de)).

<sup>16</sup> In den Teilprojekten I und II wurden Kriterien zur Erfassung der pädagogischen Qualität von Kindern im Alter von 0-6 Jahren von PädQUIS ([www.paedquis.de](http://www.paedquis.de)) an der FU Berlin entwickelt. Das Teilprojekt III wurde vom Sozialpädagogischen Institut in NRW ([www.spi.nrw.de](http://www.spi.nrw.de)) durchgeführt. Dort ging es um die Qualität der Schulkindbetreuung in Tageseinrichtungen. Für das Teilprojekt IV wurden von INA, dem Institut für den Situationsansatz ([www.ina-fu.org](http://www.ina-fu.org)), welches seinen Sitz ebenfalls an der FU Berlin hat, Kriterien und Qualitätsentwicklungsmaterialien anhand von Grundsätzen des Situationsansatzes erarbeitet. Im Teilprojekt V wurden vom Staatsinstitut für Frühpädagogik ([www.ifp-bayern.de](http://www.ifp-bayern.de)) Trägerqualitätsdimensionen und Evaluationsinstrumente für Träger von Kindertagesstätten erstellt.

Vgl. Tietze, W. / Viernickel, S. (Hrsg.): *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog*. 3. Aufl., Berlin, Düsseldorf, Mannheim, 2007, S. 4.

Die Ergebnisse der anderen Teilprojekte befinden sich in folgenden Publikationen:

Tietze, W. (Hrsg.): *Pädagogische Qualität entwickeln. Praktische Anleitung und Methodenbausteine für die Bildung, Betreuung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder von 0-6 Jahren*. 2. Aufl., Berlin, Düsseldorf, Mannheim, 2007.

Siehe auch Strätz, Rainer / Hermens, Claudia / Fuchs, Ragnhild / Kleinen, Karin / Nordt, Gabriele / Wiedemann, Petra: (Hrsg.): *Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen. Ein nationaler Kriterienkatalog*. Weinheim, Basel, Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, 2003. [Während ich in meiner Arbeit bei der Zitierweise in den Fußnoten erweiterte Kurzbelege verwende, werden Verweise auf Literatur, deren Inhalte ich weder wörtlich noch sinngemäß zitiere und die demzufolge wie in diesem Beispiel auch in der Bibliografie nicht auftauchen, mit vollständigen Angaben versehen, also mit Nennung der Vornamen der Verfasser und Nennung des Verlages.]

Preissing, Christa (Hrsg.): *Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag, 2003.

Fthenakis, Wassilios E. / Hanssen, Kirsten / Oberhuemer, Pamela / Schreyer Inge (Hrsg.): *Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag, 2003.

<sup>17</sup> Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.): *OECD Early Childhood Policy Review. 2002-2004. Hintergrundbericht Deutschland. Fassung 22.11.2004*. Berlin, 2004, S. 4ff. und S. 53ff.

Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten zu betreiben, ist auch aufgrund der Notwendigkeit entstanden, die Arbeit in den Kitas entsprechend veränderter Erkenntnisse aus der Bildungsforschung weiterzuentwickeln. Die Kindertagesstätte wird heute nicht mehr nur als Betreuungseinrichtung für Kinder wahrgenommen, sondern als Ort, an dem wesentliche Prozesse der frühkindlichen Bildung stattfinden. Qualitätsentwicklung wird aber auch vom Gesetzgeber vorgeschrieben; diese gesetzlichen Grundlagen sollen im Folgenden kurz dargelegt werden.

## 1.5 Die gesetzlichen Grundlagen

Im Achten Buch des Sozialgesetzbuches zur Kinder- und Jugendhilfe wurde erstmalig 1990 der Bildungsauftrag von Kindertagesstätten in § 22 verbindlich formuliert. In der heute gültigen Fassung des SGB VIII<sup>18</sup> sind auch Qualitätsvereinbarungen für Träger zum Erhalt von Leistungsentgelten gesetzlich vorgeschrieben, sie wurden 1999 im § 78 unter der Überschrift „Dritter Abschnitt – Vereinbarungen über Leistungsangebote, Entgelte und Qualitätsentwicklung“<sup>19</sup> aufgenommen. Zum ersten Januar 2005 trat dann das Gesetz zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung für Kinder (Tagesbetreuungsausbaugesetz – TAG) in Kraft. Durch dieses Gesetz wurde der Dritte Abschnitt des SGB neu geregelt. In § 22a unter Abschnitt 1 zur Förderung von Kindertagesstätten lautet die Aufforderung zur Durchführung von Qualitätsentwicklungsverfahren wie folgt:

„Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen die Qualität der Förderung in ihren Einrichtungen durch geeignete Maßnahmen sicherstellen und weiterentwickeln. Dazu gehören die Entwicklung und der Einsatz einer pädagogischen Konzeption als Grundlage für die Erfüllung des Förderauftrags sowie der Einsatz von Instrumenten und Verfahren zur Evaluation der Arbeit in den Einrichtungen.“<sup>20</sup>

Das SGB VIII regelt ebenfalls, dass im föderalen System der Bundesrepublik Deutschland auf Landesebene weiterführende gesetzliche Grundlagen und Rahmenvereinbarungen geschaffen werden sollen.<sup>21</sup>

---

<sup>18</sup> Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.): *Kinder- und Jugendhilfe. Aches Buch Sozialgesetzbuch*. 2. Aufl., Berlin, 2009.

<sup>19</sup> *Bundesgesetzblatt*, Jahrgang 1998, Teil 1, Nr. 79, ausgegeben zu Bonn am 15.12.1998, §§ 78a-g, S. 3566f. Im Hinblick auf Qualitätsentwicklungsvereinbarungen ist hier der § 78b des SGB VIII entscheidend.

<sup>20</sup> *Bundesgesetzblatt*, Jahrgang 2004, Teil 1, Nr. 76, ausgegeben zu Bonn am 31.12.2004, § 22a, S. 3852.

<sup>21</sup> Vgl. *Bundesgesetzblatt*, Jahrgang 1998, Teil 1, Nr. 79, ausgegeben zu Bonn am 15.12.1998, § 78f, S. 3567.

Da sich meine Arbeit auf die Untersuchung von Qualitätsentwicklungsverfahren in Hamburg bezieht, führe ich im Folgenden die beiden hierfür wesentlichen vertraglichen und gesetzlichen Grundlagen an. Im April 2004 wurde ein Gesetz zur Neuregelung der Hamburger Kinderbetreuung verabschiedet. In diesem Hamburger Kinderbetreuungsgesetz (KibeG) ist in § 17 zur Qualitätsentwicklungsvereinbarung Folgendes landesgesetzlich geregelt:

„(1) In der Qualitätsentwicklungsvereinbarung ist festzulegen, wie die Träger die fachliche Qualität der Arbeit sichern und welche Maßnahmen getroffen werden, um sie regelmäßig zu überprüfen und kontinuierlich weiterzuentwickeln.

(2) Sind bei dem Träger derartige Qualitätsentwicklungs- und -sicherungsverfahren vorhanden, wird davon ausgegangen, dass hierdurch eine ordnungsgemäße fachliche Leistungserbringung sichergestellt ist. In der Qualitätsentwicklungsvereinbarung ist für die Fälle, in denen begründete Anhaltspunkte dafür vorliegen, dass Träger die vereinbarten Qualitätsentwicklungs- und -sicherungsverfahren nicht ordnungsgemäß anwenden, eine Prüfung vorzusehen und zu regeln, wie das Prüfungsverfahren durchzuführen ist.“<sup>22</sup>

Im Landesrahmenvertrag zur Kinderbetreuung in Kindertageseinrichtungen, der am 1.1.2005 in Kraft trat und zwischen der Freien und Hansestadt Hamburg und den Spitzenverbänden, die in der *Arbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege*<sup>23</sup> zusammengeschlossen sind, sowie *SOAL*, dem alternativen Wohlfahrtsverband, und der *Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten* geschlossen wurde, wurden im zweiten Abschnitt zur Qualitätsentwicklung die Regelungen des KibeG hierzu weiter spezifiziert. In § 14 des Landesrahmenvertrags wird unter anderem die Verpflichtung des Trägers, für sein Personal Weiterbildungsmaßnahmen vorzuhalten, festgelegt. Der § 15 regelt die Qualitätssicherung und -berichterstattung. Hierzu der Text im Wortlaut:

„(1) Die Träger überprüfen die Qualität der Leistungserbringung in mindestens zweijährigem Rhythmus nach einem von ihnen ausgewählten, fachlich anerkannten Verfahren. Bei Bedarf passen sie anschließend die Konzepte nach § 8 Absatz 1 dieser Vereinbarung und deren Umsetzung an die veränderte Anforderung an.

---

<sup>22</sup> Hamburgisches Gesetz- und Verordnungsblatt (HmbGVBl.): *Gesetz zur Neuregelung der Hamburger Kinderbetreuung*. Teil 1, Nr. 24, Hamburg, 10.5.2004, S. 216.

<sup>23</sup> Folgende Hamburger Spitzenverbände sind in der Arbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege vertreten: Der Landesverband der AWO, der Caritasverband, der Paritätische Wohlfahrtsverband, das Deutsche Rote Kreuz und das Diakonische Werk.

Vgl. Freie und Hansestadt Hamburg / Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz (BSG) (Hrsg.): *Landesrahmenvertrag. Kindertagesbetreuung in Tageseinrichtungen*. 13.6.2005 in der Fassung vom 29.5.2007 mit den Änderungen der Vertragskommission vom 26.9.2007. Hamburg, 2007, S. 2.

(2) Die Vertragsparteien beabsichtigen, eine hamburgweite Qualitätsberichterstattung zu entwickeln. Ziel ist es, die Entwicklung und die Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen in einem repräsentativen Verfahren zu erfassen, um daraus Erkenntnisse für die Weiterentwicklung der Hamburger Bildungsempfehlungen und des Kita-Gutscheinsystems<sup>24</sup> zu gewinnen. Hierzu werden sie eine gesonderte Vereinbarung schließen.“<sup>25</sup>

#### Fazit:

Der gesetzgebende Rahmen für Qualitätsentwicklung oder der Evaluation im Tätigkeitsfeld der Kindertagesstätten ist sehr allgemein gehalten. Die Qualität in den Einrichtungen soll sich weiterentwickeln, wobei nicht näher definiert wird, was unter Qualität zu verstehen ist. Ein inhaltlicher Bezug der geforderten Qualitätsentwicklungsmaßnahmen wird in erster Linie durch den Anspruch, dass eine pädagogisch ausgerichtete Konzeption vorhanden sein soll, hergestellt.

Die weiteren gesetzgebenden Ausführungen in Hamburg beinhalten eine Weiterqualifizierungspflicht für Beschäftigte im Feld der Kindertagesstätten, wobei auch diese Forderung nicht weiter spezifiziert wird und somit beliebig bleibt, da weder der Umfang noch ein zeitlicher oder inhaltlicher Rahmen angesprochen wird. Bei der Festlegung der einzuführenden regelmäßigen Kontrolle durch die Träger der „fachlich anerkannten Verfahren“<sup>26</sup> wird nicht deutlich, welche Instanz die Fachlichkeit eines Qualitätsentwicklungsverfahrens definiert oder wodurch ein solch geeignetes Verfahren gekennzeichnet sein soll.

---

<sup>24</sup> In Hamburg wurde die Kindertagesbetreuung zum 1.8.2003 auf ein gutscheinbasiertes System umgestellt. Die bis dahin geltende Objektfinanzierung der Einrichtungen wurde ersetzt durch eine Subjektfinanzierung, bei der einzelne Leistungen, wie beispielsweise eine vierstündige Elementar- oder eine zwölfstündige Krippenbetreuung, differenziert wurden. Diese Gutscheine können von Eltern für ihre Kinder beantragt werden. Die Kriterien, ob und in welchem Stundenumfang ein Gutschein für einen Betreuungsplatz bewilligt wird, wurden mit Einführung des Kita-Gutscheinsystems über festgelegte Bewilligungskriterien geregelt.

Vgl. Bange, D.: *Das Hamburger „Kita-Gutscheinsystem“. Die Diskussion über das Hamburger Kita-Gutscheinsystem muss versachlicht werden.* In: KiTa event 2008 / Heft 1: *Tagungsdokumentation zur Fachtagung „Fünf Jahre Kita-Gutscheinsystem in Hamburg“.* 2008, S. 11ff.

<sup>25</sup> Vgl. Freie und Hansestadt Hamburg / Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz (BSG) (Hrsg.): *Landesrahmenvertrag. Kindertagesbetreuung in Tageseinrichtungen.* 13.6.2005 in der Fassung vom 29.5.2007 mit den Änderungen der Vertragskommission vom 26.9.2007. Hamburg, 2007, S. 12.

<sup>26</sup> Hamburgisches Gesetz- und Verordnungsblatt (HmbGVBl.): *Gesetz zur Neuregelung der Hamburger Kinderbetreuung.* Teil 1, Nr. 24, Hamburg, 10.5.2004, S. 216.

## **1.6 Der Forschungsstand zur Evaluation und Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten**

Da derzeit kaum wissenschaftliche Forschungsarbeiten vorliegen, die die unterschiedlichen Ansätze auf dem Gebiet der Qualitätsentwicklung untersuchen und bewerten, ist es mir ein Anliegen, mit meiner Arbeit einen Beitrag auf diesem Forschungsgebiet zu leisten und einen Bewertungsmaßstab zu entwickeln.

Dagegen gibt es mittlerweile eine Reihe von Arbeiten, in denen die in den letzten zwölf Jahren in der Bundesrepublik diskutierten Qualitätsentwicklungsverfahren beschrieben werden. Da dies zwar zum Teil unsystematisch, doch in zahlreichen Publikationen hinlänglich geschehen ist, werde ich diese in meiner Arbeit nicht dezidiert oder im Ganzen darstellen.

Um die in Hamburg angewandten Qualitätsentwicklungsverfahren in den bundesdeutschen Kontext der existierenden Verfahren einordnen zu können, gebe ich auch einen kurzen Überblick über die verbreitetsten Qualitätsentwicklungsverfahren. Inwiefern diese, auch wenn sie in der Literatur wiederholt beleuchtet wurden, tatsächlich in Kindertagesstätten zur Anwendung kommen, geht in der Regel aus den Publikationen nicht hervor. Eine bundesweite Evaluierung existiert hierzu noch nicht. Während die unterschiedlichen Verfahren überwiegend deskriptiv Erwähnung finden, so setzen die teilweise vorgenommenen Typisierungsversuche jedoch eine Auseinandersetzung mit diesen Verfahren voraus.

Im Folgenden stelle ich nun zunächst diese Typisierungen verschiedener Autoren dar. Anschließend skizziere ich die gebräuchlichsten Verfahren und kontrastiere diese mit den wenigen, in der wissenschaftlichen Literatur vorhandenen kritischen Reflexionen über Qualitätsentwicklungsverfahren. Zum Schluss verorte ich die von mir untersuchten Verfahren der Hamburger Spitzen- und Trägerverbände in diesem übergeordneten Zusammenhang.

### **1.6.1 Der Forschungsstand zur Qualitätsdebatte – Ein Überblick**

Es gibt verschiedene Versuche, die existierenden Konzepte zu ordnen und zu gliedern. *Susanna Roux* nimmt hierzu eine Unterscheidung von vier Qualitätsentwicklungsansätzen vor. Im ersten Ansatz geht es um die Bestimmung von Qualität anhand messbarer

Kriterien, hier bezieht sie sich in erster Linie auf das Instrument der *Kindergarten-Einschätz-Skala* (KES). Im zweiten von Roux beschriebenen Ansatz geht es um den dialogisch angelegten Qualitätsprozess des *Kronberger Kreises*. Das dritte Konzept bezeichnet Roux als ethnografische Forschung. Hier werden von der Forschergruppe um Honig die bisherigen Qualitätskonzepte hinterfragt und mit eigenen empirischen Untersuchungen in Anlehnung an die Erfahrungswissenschaft erforscht. Es wird dort der Versuch unternommen, die Entstehungsvorgänge von pädagogischer Qualität zu erfassen. Nach Auffassung von Roux geht es hier weniger um Praxiskonzepte als um die Infragestellung der bisherigen Ansätze und die Entwicklung neuer Positionen in der wissenschaftlichen Forschung. In der vierten Gruppe fasst sie unter dem Begriff Qualitätsmanagement die Ansätze zusammen, die sich um Abläufe und Organisationsprozesse einer Kindertagesstätte bemühen und nicht als pädagogisches Konzept zu verstehen sind, sondern in der Grundorientierung den Dienstleistungsaspekt in den Fokus nehmen. Hierzu zählen die Konzepte der *European Foundation for Quality Management* (EFQM), des *Total Quality Management* (TQM) und normierte Verfahrensansätze nach DIN EN ISO.<sup>27</sup>

Roux selbst plädiert dafür, dass Qualitätskonzepte verstärkt die Sichtweisen von Kindern berücksichtigen müssen. Dies sei bisher weitestgehend vernachlässigt worden.<sup>28</sup>

In einer anderen Darstellung von Karin Esch, Elke Katharina Klaudy, Brigitte Micheel und Sybille Stöbe-Blossey, die im Rahmen einer Studie zur Analyse von 17 Qualitätsentwicklungsansätzen erfolgt ist, werden ebenfalls vier Untergruppen unterschieden: Verfahren zur allgemeinen Steuerung (z. B. KES-R), konzeptorientierte Verfahren (z. B. *KLAX gGmbH Berlin*<sup>29</sup> oder *Lernorientierte Qualitätstestierung für Kindertagesstätten*, LQK<sup>30</sup>), normorientierte Verfahren nach DIN EN ISO (hierzu wird beispielsweise auch das Bundesrahmenhandbuch für die evangelischen Kindertageseinrichtungen gezählt) und fachspezifische Verfahren zur Entwicklung der Organisation (*Nationale Qualitätsin-*

---

<sup>27</sup> Vgl. Roux, S.: *Frühpädagogische Qualitätskonzepte*. In: Fried L. / Roux S. (Hrsg.): *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk*. Weinheim, Basel, 2006, S. 129ff.

Diese Ansätze stammen aus der Wirtschaft (TQM beispielsweise aus der Automobilbranche) und wurden auf soziale Einrichtungen und Kindertagesstätten übertragen.

<sup>28</sup> Vgl. Roux, S.: *Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten*. In: Fried, L. (Hrsg.): *Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim, München, 2002, S. 54f.

<sup>29</sup> Der KLAX-Trägerverein betreibt in Berlin Kindertagesstätten und hält noch weitere Dienstleistungsangebote für Familien vor. Er hat ein verbindliches Qualitätshandbuch auf der Basis von DIN EN ISO und TQM mit internen und externen Audits entwickelt. Auf das KLAX-Qualitätsentwicklungsverfahren gehe ich in meiner Arbeit nicht weiter ein, aus der Untersuchung des Managementverfahrens des Caritasverbandes kann man jedoch auch Rückschlüsse auf dieses Verfahren ziehen.

<sup>30</sup> Dieses Verfahren wird von mir in meiner Arbeit ebenfalls nicht weiter berücksichtigt. Den Ausgangspunkt dieses Qualitätsentwicklungsverfahrens bildet eine Definition von erfolgreichen Lernprozessen, auf die sich das Kita-Team verständigt. Anschließend erfolgt eine Phase der Selbstevaluation und später kommt eine externe Begutachtung hinzu. Gelungene Lernprozesse bilden den Beurteilungsmaßstab.

itiative und der *Nationale Kriterienkatalog*, der *Kronberger Kreis* sowie die *Integrierte Qualitäts- und Personalentwicklung*, IQUE).<sup>31</sup> Auch wenn ihr Forschungsbeitrag darin besteht, die einzelnen Verfahren in erster Linie ausführlich zu beschreiben, so positionieren sie sich am Schluss mit einigen Thesen, in welche Richtung die Qualitätsentwicklungsverfahren weiterentwickelt werden sollten.

Bezogen auf die allgemeinen Steuerungsverfahren halten sie Akkreditierungen für sinnvoll, bei denen als Grundlage einheitliche Mindeststandards auf der Basis von aktuellen fachwissenschaftlichen Erkenntnissen festgeschrieben werden. Erfolgen sollen diese Überprüfungen dann von unabhängigen Agenturen. Partizipatorische Gesichtspunkte sollen Berücksichtigung finden, damit eine weitestgehende Akzeptanz aller Beteiligten erreicht werden kann. Die konzeptbezogenen Verfahren beinhalten ebenfalls Akkreditierungen. Sie spiegeln für die Autoren einen internationalen Trend wider, da in den Einrichtungen bestimmte Angebote vorgehalten werden und Politik oder Träger entsprechende Vorgaben machen können. Dadurch können sie, wenn die finanziellen Mittel bereitgestellt werden, auch weitere Dienstleistungen zusätzlich zu der Kindertagesbetreuung anbieten. Die Qualitätsentwicklung orientiert sich demgemäß an den speziellen Konzepten der Einrichtung. Die normierten und auch die fachspezifischen Verfahren bewerten sie als Organisationsentwicklungsverfahren. Da beide Verfahrenstypen ihrer Ansicht nach auf dialogischen und partizipatorischen Prozessen beruhen, können diese Verfahren möglicherweise zur größeren Identifikation hinsichtlich der zu entwickelnden Verbesserungen beitragen als die zur Akkreditierung vorgesehenen, allgemeinen und konzeptgebundenen Verfahren. Sie empfehlen, Kosten, Nutzen und einrichtungsbezogene Ressourcen im Vorwege bei den normierten oder fachspezifischen Konzepten zu überprüfen und halten den Einsatz externer Moderatoren bei diesen Verfahren für sinnvoll. Den Vorteil von normierten Verfahren nach DIN EN ISO oder EFQM sehen sie darin, dass diese sich ihrer Ansicht nach langfristig bewährt haben und man auf bereits entwickelte Instrumente für den Prozess zurückgreifen kann.<sup>32</sup>

Im Hintergrundbericht des *Deutschen Jugendinstituts* für die OECD-Expertengruppe wurden Qualitätsentwicklungsverfahren in nur zwei konzeptionelle Kategorien unterteilt. In eine Gruppe sind die Verfahren einzuordnen, bei denen es um die Feststellung von Qualität anhand von definierten Kriterien und Standards geht, und unter der ande-

---

<sup>31</sup> Vgl. Esch, K. / Klaudy, E. K. / Micheel, B. / Stöbe-Blossey, S.: *Qualitätskonzepte in der Kindertagesbetreuung. Ein Überblick*. Wiesbaden, 2006, S. 3ff.

<sup>32</sup> Vgl. Esch, K. / Klaudy, E. K. / Micheel, B. / Stöbe-Blossey, S.: *Qualitätskonzepte in der Kindertagesbetreuung. Ein Überblick*. Wiesbaden, 2006, S. 241ff.

ren Gruppe werden die Verfahren subsumiert, die eine Einbeziehung von Familien, pädagogischem Fachpersonal und anderen Beteiligten vorsehen.<sup>33</sup>

Auch *Norbert Neuß* nimmt eine Unterteilung in zwei Typen vor. Er unterscheidet Ansätze der Selbstevaluation und der Fremdevaluation. Zu Letzterer zählt er die Kindergarten-Einschätz-Skala (KES-R) nach Tietze u. a. Während er hier einerseits die Bandbreite der Qualitätsmerkmale positiv hervorhebt, betrachtet er den normierten, an Standards orientierten Bewertungsmaßstab als unzulänglich, da dort individuelle Spezifika nicht berücksichtigt werden. Auch das Konzept der Selbstevaluation, bei der die Kita-Mitarbeiterinnen die Maßstäbe ihres Handelns selbst festlegen, sieht er nicht als optimal an.<sup>34</sup> Er fordert, dass Qualitätsentwicklungsverfahren als Voraussetzung einen kindzentrierten Ansatz haben müssen und Verbesserungen die „[i]ndividuelle Entwicklungsförderung als Unterstützung und Begleitung kindlicher Selbstbildungskonzepte“<sup>35</sup> im Blick haben sollten.

*Michael-Sebastian Honig* unterscheidet fünf Positionen in der Qualitätsdebatte. Pädagogische Programme, wie sie durch die Bildungspläne intendiert werden, stellen für ihn eine Kategorie dar.

Einen weiteren Ansatz sieht er in Konzepten, die selbstinitiierte Bildungsprozesse als Ausgangspunkt haben und eine Umgestaltung der kindlichen Umgebung mit dem Ziel verfolgen, selbsttätige Prozesse bei Kindern zu ermöglichen. Diesen Ansatz sieht er durch Gerd E. Schäfer vertreten. Honig hebt an dieser Stelle vor allem einen Aspekt positiv hervor, der seiner Ansicht nach in anderen Konzepten überwiegend keine Beachtung findet: „die Tätigkeit kindlicher Selbst- und Weltaneignung“.<sup>36</sup>

Zum dritten Ansatz zählt er das infans-Konzept von Laewen und Andres, aber auch die Bildungs- und Lerngeschichten, wie sie vom Deutschen Jugendinstitut unter Hans Rudolf Leu entwickelt wurden. Den Schwerpunkt dieser Konzepte sieht er in der „Professionalisierung der Erzieherinnen und Erzieher im Sinne einer Sensibilisierung für die Bildungs- und Selbstbildungsprozesse von Kindern und ihrer Dokumentation“.<sup>37</sup>

---

<sup>33</sup> Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.): *OECD Early Childhood Policy Review. 2002-2004. Hintergrundbericht Deutschland. Fassung 22.11.2004*. Berlin, 2004, S. 52.

<sup>34</sup> Vgl. Neuss, N.: *Qualitätsentwicklung aus kindzentrierter Perspektive*. In: Duncker, L. / Lieber, G. / Neuß, N. / Uhlig, B. (Hrsg.): *Bildung in der Kindheit*. Seelze, 2010, S. 115ff.

<sup>35</sup> Neuss, N.: *Qualitätsentwicklung aus kindzentrierter Perspektive*. In: Duncker, L. / Lieber, G. / Neuß, N. / Uhlig, B. (Hrsg.): *Bildung in der Kindheit*. Seelze, 2010, S. 116.

<sup>36</sup> Honig, S.-M.: *Wie bewirkt Pädagogik, was sie leistet?* In: Honig, M.-S. / Joos, M. / Schreiber, N.: *Was ist ein guter Kindergarten?* Weinheim, München, 2004, S. 21.

<sup>37</sup> Honig, S.-M.: *Wie bewirkt Pädagogik, was sie leistet?* In: Honig, M.-S. / Joos, M. / Schreiber, N.: *Was ist ein guter Kindergarten?* Weinheim, München, 2004, S. 21.



Einen nächsten Ansatz sieht Honig im Konzept des Kronberger Kreises. Für ihn ist es ein Managementverfahren, welches auf Dialog, Partizipation und Reflexion des pädagogischen Handelns fokussiert ist.

Unter das fünfte Konzept subsumiert er solche Verfahren, bei denen Qualitätskriterien vorab definiert sind. Dazu gehören der Nationale Kriterienkatalog ebenso wie die Kindergarten-Skala. Tietze und Roßbach hält er in diesem Zusammenhang vor, dass sich ihre Betrachtung an der Erwartungshaltung des zukünftigen Schulerfolgs ausrichtet. Die Messung anhand von Kriterien und darauf bezogene Evaluationsbemühungen müssen demnach eine Effektivitätssteigerung hinsichtlich dieser Erwartungshaltung zum Ziel haben.

Honig kritisiert allgemein, dass die unterschiedlichen Konzepte in der wissenschaftlichen Debatte kaum diskutiert werden.<sup>38</sup> Er selbst geht mit seinem Ansatz der ethnografischen Forschung, beispielsweise in der Trierer Kindergartenstudie, der für ihn im Qualitäts- und Bildungskontext wesentlichen Frage nach, wie pädagogische Qualität, pädagogisches Handeln überhaupt erzeugt wird.<sup>39</sup>

„Wie bewirkt Pädagogik, was sie leistet? Statt Qualität durch Evaluation zu objektivieren, das heißt: die Frage nach der Geltung von Qualitätsmaßstäben durch die Messung ihrer Verwirklichung abzuschneiden, soll die Frage nach der Geltung dieser Maßstäbe durch die Analyse ihrer Genese, ihrer sozialen Hervorbringung beantwortet werden.“<sup>40</sup>

Honig lehnt Qualitätskonzepte ab, die außer Acht lassen, wie kindliche Lernprozesse entstehen.<sup>41</sup> Seine Kritik richtet sich jedoch nicht nur an Entwickler von Qualitätskonzepten. Auch für die wissenschaftliche Forschung fordert er Folgendes:

„Für die empirische Bildungsforschung ergibt sich daraus die Aufgabe, sich nicht an der Entwicklung von Instrumenten und Messverfahren zu beteiligen, die Bildungsqualität zu erreichen versprechen, sondern die Praktiken zu analysieren, welche Selbst-Bildungsprozesse von Kindern ‚rahmen‘ und strukturieren“.<sup>42</sup>

---

<sup>38</sup> Vgl. Honig, S.-M.: *Wie bewirkt Pädagogik, was sie leistet?* In: Honig, M.-S. / Joos, M. / Schreiber, N.: *Was ist ein guter Kindergarten?* Weinheim, München, 2004, S. 21f.

<sup>39</sup> Die Forschergruppe um Honig hat Kindergärten in Rheinland-Pfalz und im Saarland untersucht. Der Forschungszugang bestand zum einen in einer breit angelegten schriftlichen Befragung von Eltern und Erzieherinnen und darüber hinaus aus teilnehmender Beobachtung über einen Zeitraum von anderthalb Jahren. Vgl. Honig, S.-M.: *Wie bewirkt Pädagogik, was sie leistet?* In: Honig, M.-S. / Joos, M. / Schreiber, N.: *Was ist ein guter Kindergarten?* Weinheim, München, 2004, S. 15f.

<sup>40</sup> Honig, S.-M.: *Wie bewirkt Pädagogik, was sie leistet?* In: Honig, M.-S. / Joos, M. / Schreiber, N.: *Was ist ein guter Kindergarten?* Weinheim, München, 2004, S. 27.

<sup>41</sup> Vgl. Honig, M.-S.: *Institutik frühkindlicher Bildungsprozesse – Ein Forschungsansatz*. In: Liegle, L. / Treptow, R. (Hrsg.): *Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik*. Freiburg im Breisgau, 2002, S. 193.

<sup>42</sup> Honig, M.-S.: *Zur Konzeptionalisierung pädagogischer Qualität*. Arbeitspapier II-07, Mai 2002, S. 27. Online unter: [http://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP2/Arbeitspapiere/Arbeitspapier7\\_Die\\_Konzeptualisierung\\_paedagogischer\\_Qualitaet.pdf](http://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP2/Arbeitspapiere/Arbeitspapier7_Die_Konzeptualisierung_paedagogischer_Qualitaet.pdf) [Abgerufen am 07.08.2010].

*Bärbel Kruthaup* zählt ebenfalls zu der Minderheit an Forschern, die sich kritisch mit Verfahren, die eine Standardisierung und Vergleichbarkeit zum Ziel haben, auseinandergesetzt haben. Sie präferiert aufgrund der ihres Erachtens festzustellenden Beliebigkeit der pädagogischen sowie der Qualitätskonzepte in den Einrichtungen ebenfalls standardisierte Verfahren. Allerdings sollten diese kombiniert werden, mit auf die jeweilige Kita bezogenen Entwicklungsmöglichkeiten. Für sie stellt der Nationale Kriterienkatalog eine gute Basis dar, jedoch müsse er modifiziert und erweitert werden.<sup>43</sup>

Im Rahmen der Qualitätsdebatte findet eine durchaus kontrovers geführte Diskussion um die Einführung eines einheitlichen Gütesiegels mit entsprechenden Instrumenten zur Erfassung und Messung von Qualität statt. In diesem Zusammenhang nimmt *Hilmar Hoffmann* zwei Unterscheidungen vor. Die eine Richtung, bei der es um die Feststellung von Qualität geht, dient seines Erachtens eher dem Zugang zu quantitativer Forschung, und der andere Zweig bemüht sich um die Entwicklung von Qualität und Konzeptionen.<sup>44</sup>

*Hans Rudolf Leu* benennt in der Debatte um das Gütesiegel die jeweils kritischen Punkte der Fremd- und der Selbstevaluation. Er beschreibt als Problem bei Verfahren zur Selbstevaluation, dass bei der internen Sichtweise Problemfelder nicht erkannt würden. Bei den Verfahren der externen Evaluation kritisiert er, dass diese durch allgemeingültige Kriterien die individuellen Gegebenheiten der Kindertagesstätten und ihrer Akteure nicht berücksichtigen würden. Auch Leu plädiert ähnlich wie Kruthaup für eine Kombination dieser beiden Ansätze. Er macht in der Debatte um ein einheitliches Gütesiegel noch auf einen für ihn wesentlichen Unterschied aufmerksam. Seiner Ansicht nach geht es bei dem Gütesiegel ausschließlich um die Feststellung von Qualität und bei den Ansätzen zur Selbst- oder Fremdevaluation in erster Linie um die Entwicklung von Qualität.<sup>45</sup>

*Wolfgang Tietze* gehört zu den vehementesten Vertretern der Einführung eines einheitlichen Gütesiegels. In seinem Diskussionsbeitrag innerhalb der Gütesiegel-Debatte, den er gemeinsam mit Charis Förster verfasst hat, vertritt er die Auffassung, dass sämtliche Qualitätsbereiche bei einem Gütesiegel berücksichtigt werden müssten. Hierzu zählen

---

<sup>43</sup> Vgl. Kruthaup, B.: *Qualität in der institutionellen Elementarpädagogik – ein beliebiges Konstrukt?* In: Stroß, A. / Keiner, E. (Hrsg.): *Qualitätssicherung in Erziehungswissenschaft und pädagogischen Feldern*. Bd. 1, Münster, 2004, S. 135ff.

<sup>44</sup> Hoffmann, H.: *Das Gütesiegel – Spiegel eines Strukturdilemmas*. In: Diller, A. / Leu, H. R. / Rauschenbach, T.: *Der Streit ums Gütesiegel*. München, 2005, S. 115.

<sup>45</sup> Vgl. Leu, H. R.: *Kontroverse Perspektiven auf die Festlegung von Qualitätskriterien*. In: Diller, A. / Leu, H. R. / Rauschenbach, T.: *Der Streit ums Gütesiegel*. München, 2005, S. 17ff.

neben der strukturellen, prozessualen und orientierenden Qualität<sup>46</sup> auch die Bedarfe der Eltern.<sup>47</sup> Die Kindergarten-Skala in der revidierten Fassung (KES-R), die Tietze u. a. auf deutsche Verhältnisse in Anwendung gebracht haben, wird in diesem Beitrag als ein Instrument betrachtet, mit dem vergleichbare Messungen in Kindertagesstätten im Rahmen eines Gütesiegels erfolgen könnten.<sup>48</sup>

Angelika Diller kritisiert in diesem Zusammenhang jedoch den fehlenden Kontextbezug bei einem einheitlichen Feststellungsverfahren. Daher hält sie auch das Kindergarten-Skala-Instrument für nicht geeignet, da dort beispielsweise das soziale Umfeld unberücksichtigt bliebe. Sie sieht derzeit auch keine Möglichkeit für eine konsensuelle Verständigung über die verschiedenen Qualitätsentwicklungs- oder Feststellungsverfahren gegeben. Allerdings könnte ihrer Ansicht nach durch sich verschlechternde Rahmenbedingungen zukünftig die Notwendigkeit für eine wissenschaftlich fundierte und zugleich praxisbezogene Standardisierung von Qualitätsentwicklungsverfahren bestehen.<sup>49</sup>

Ilse Wehrmann plädiert dafür, Qualitätskriterien festzulegen, die jedoch von pädagogischen Fachkräften entwickelt sein sollten und in externen Qualitätsfeststellungsverfahren vor dem eigentlichen Qualitätsentwicklungsprozess zur Anwendung kommen sollten. Sie spricht sich ebenso wie Tietze für ein Gütesiegel aus, da ihrer Ansicht nach

---

<sup>46</sup> Die Forschergruppe um Tietze verwendet diese Unterteilung der verschiedenen Qualitätsdimensionen. Aber auch in anderen Publikationen ist diese Unterscheidung weit verbreitet. Ursprünglich gehen die Begriffe auf den amerikanischen Gesundheitswissenschaftler Avedis Donabedian zurück. Vgl. Donabedian, A.: *An Exploration of Structure, Process and Outcome as Approaches to Quality Assessment*. In: Selbmann, H.-K. / Überla, K. (Hrsg.): *Quality Assessment of Medical Care*. Gerlingen 1982, S. 69-92, zitiert nach Strätz, R.: *Zur Feststellung pädagogischer Qualität*. In: KiTa aktuell, NRW, 2000 / Heft 4, S. 82. Allerdings spricht er von Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität. Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.): *OECD Early Childhood Policy Review. 2002-2004. Hintergrundbericht Deutschland. Fassung 22.11.2004*. Berlin, 2004, S. 52. Inge Münzenloher definiert die drei Qualitätsbereiche folgendermaßen: „Strukturqualität: personelle und materielle Rahmenbedingungen, Prozessqualität: Beherrschung der Arbeitsabläufe, Ergebnisqualität: Kundenzufriedenheit, Befinden, Image“. Münzenloher, I.: *Qualitätsmanagement in der Kita. Umsetzung der DIN EN ISO 9000 in Kindertageseinrichtungen*. Köln, 2001, S. 22.

Etabliert haben sich folgende Vorstellungen: Der Begriff Orientierungsqualität beinhaltet, dass in diesem Kontext Leitbilder, konzeptionelle Orientierungen und Wertvorstellungen verortet werden. Im Kontext der Strukturqualität ist beispielsweise im Bereich der frühkindlichen Bildung die Erzieherin-Kind-Relation, die berufliche Erfahrung der Erzieherin, die Größe der Kindergruppe in der Einrichtung und die Relation der Quadratmeter der räumlichen Fläche bezogen auf die Kinderanzahl gemeint. Bei der Prozessqualität geht es um die Interaktion zwischen Erzieherin und Kind und die pädagogischen Prozesse im Kita-Alltag. Die letztgenannte Qualitätsdimension bezieht die Anregungen, die Kinder in der räumlichen Umgebung Kita erhalten, ebenso mit ein wie die Beziehungen der Erzieherinnen zu den Eltern. Vgl. Viernickel, S.: *Qualitätskriterien und -standards im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung*. Studienbuch 14 zum Bildungs- und Sozialmanagement. Remagen, 2006, S. 33ff.

<sup>47</sup> Vgl. Tietze, W. / Förster, C.: *Allgemeines pädagogisches Gütesiegel für Kindertageseinrichtungen*. In: Diller, A. / Leu, H. R. / Rauschenbach, T.: *Der Streit ums Gütesiegel*. München, 2005, S. 41.

<sup>48</sup> Vgl. Tietze, W. / Förster, C.: *Allgemeines pädagogisches Gütesiegel für Kindertageseinrichtungen*. In: Diller, A. / Leu, H. R. / Rauschenbach, T.: *Der Streit ums Gütesiegel*. München, 2005, S. 41f.

<sup>49</sup> Vgl. Diller, A.: *Die Qualitätsdebatte. Thesen zu einer kontroversen Diskussion*. In: Diller, A. / Leu, H. R. / Rauschenbach, T.: *Der Streit ums Gütesiegel*. München, 2005, S. 129ff.

Träger und Dachverbände dadurch einen Vorteil gegenüber anderen Kindertagesstätten haben könnten, die keine entsprechende Zertifizierung vorweisen können.<sup>50</sup>

*Dieter Dohmen*, der die Kosten für die Einrichtung eines solchen Gütesiegels mit 2.000 bis 4.000 Euro beziffert, welche in regelmäßigen Abständen erneut zu erbringen wären, veranschlagt die gesamten Ausgaben, die sich dadurch bundesweit ergeben würden, auf jährlich 30 Mio. bis 60 Mio. Euro. Da ein Gütesiegel letztlich nur eine Aussage über vorab definierte Qualität anhand von Kriterien bedeute, weist Dohmen darauf hin, dass sich dadurch nicht automatisch Verbesserungen auf qualitativer Ebene erreichen ließen. Er sieht in dem Gütesiegel, wie Tietze es favorisiert, keinen wesentlichen Vorteil gegenüber anderen Akkreditierungsverfahren.<sup>51</sup>

### **1.6.2 Skizzierung der gebräuchlichsten Qualitätsentwicklungsverfahren in der Bundesrepublik**

Im Folgenden skizziere ich nun kurz die gebräuchlichsten Verfahren<sup>52</sup> in der Bundesrepublik und beziehe hier, soweit vorhanden, die kritische Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Verfahren mit ein.

#### **1.6.2.1 Kindergarten-Einschätz-Skala (KES)**

Die Forschergruppe um Wolfgang Tietze begann 1997, das ursprünglich in den USA entwickelte Konzept der Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) mit 37 Items zur Messung pädagogischer Qualität in sieben extern messbaren Bereichen auf Kindertagesstätten in Deutschland zu übertragen.<sup>53</sup> Die sieben Bereiche<sup>54</sup> sind folgende:

---

<sup>50</sup> Vgl. Wehrmann, I.: *Kindergarten und Gütesiegel*. In: Wehrmann, I. (Hrsg.): *Kindergärten und ihre Zukunft*. Weinheim, Basel, Berlin, 2004, S. 430ff.

<sup>51</sup> Vgl. Dohmen, D.: *Kosten und Nutzen eines Gütesiegels im Kita-Bereich*. In: Diller, A. / Leu, H. R. / Raussenbach, T.: *Der Streit ums Gütesiegel*. München, 2005, S. 77ff.

<sup>52</sup> Ich habe hier eine Auswahl an Verfahren getroffen, die in der Literatur häufig angeführt werden. Allerdings gibt es keine bundesweite Forschung, ob und in welchem Umfang diese oder auch andere Verfahren tatsächlich in Kindertagesstätten zur Anwendung kommen.

<sup>53</sup> Die aktuelle Version ist die sogenannte revidierte Überarbeitung der vormaligen Kindergarten-Einschätz-Skala. Vgl. Tietze, W. / Schuster, K.-M. / Grenner, K. / Roßbach, H.-G.: *Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten. Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition* von: Harms, T. / Clifford, R. M. / Cryer, D. 3. Aufl., Weinheim, Basel, 2005, S. 5ff.

<sup>54</sup> Die nachstehende Aufzählung der sieben pädagogischen Bereiche ist wörtlich entnommen aus: Tietze, W. / Schuster, K.-M. / Grenner, K. / Roßbach, H.-G.: *Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten. Deutsche Fassung der Early Child-*

- Platz und Ausstattung,
- Betreuung und Pflege der Kinder,
- sprachliche und kognitive Anregungen,
- Aktivitäten,
- Interaktionen,
- Strukturierung der pädagogischen Arbeit,
- Eltern und Erzieherinnen.

Die Erfassung und Bewertung der pädagogischen Qualität in der Kindertageseinrichtung soll von entsprechend geschulten externen Beobachtern durchgeführt werden. Die ursprünglich 37, mittlerweile auf 43 erweiterten Aspekte werden untersucht und von den Beobachtern anschließend auf einer Skala von 1 bis 7 verortet.<sup>55</sup>

Die Messung und Auswertung der entsprechenden Kriterien erfolgt für die Altersgruppe der Drei- bis Sechsjährigen in Kindertageseinrichtungen. Für die Kinder im Alter von null bis drei Jahren existiert ein eigenes, ähnlich aufgebautes Mess- und Erfassungsinstrument. Die Forschergruppe um Tietze orientiert sich dabei an einem weit gefassten Begriff der Qualität pädagogischer Prozesse. Die Prozessqualität „bezieht sich auf die Dynamik des pädagogischen Geschehens, den Umgang mit dem Kind, auf entwicklungsangemessene und auf die Bedürfnisse der Kinder abgestellte Interaktionen“.<sup>56</sup> Aber auch Raum- und Materialausstattung werden berücksichtigt.

In einem dreistündigen Beobachtungssetting wird die Prozessqualität von einem externen Beobachter erfasst.<sup>57</sup> Hans-Günter Roßbach, einer der Verfechter und Mitautoren der deutschen Fassung der KES, sieht in der Qualitätsfeststellung die Voraussetzung für die weitere Qualitätsentwicklung gegeben.<sup>58</sup>

Einige kritische Anmerkungen zur Kindergarten-Skala wurden schon in der obigen Darstellung der Diskussion um das Gütesiegel erwähnt.

---

*hood Environment Rating Scale – Revised Edition* von: Harms, T. / Clifford, R. M. / Cryer, D. 3. Aufl., Weinheim, Basel, 2005, S. 9.

<sup>55</sup> Vgl. Tietze, W. / Schuster, K.-M. / Grenner, K. / Roßbach, H.-G.: *Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten. Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition* von: Harms, T. / Clifford, R. M. / Cryer, D. 3. Aufl., Weinheim, Basel, 2005, S. 7ff.

<sup>56</sup> Vgl. Tietze, W. / Bolz, M. / Grenner, K. / Schlecht, D. / Wellner, B.: *Krippen-Skala (KRIPS-R). Revidierte Fassung. Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen. Deutsche Fassung der Infant / Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition* von: Harms, T. / Cryer, D. / Clifford, R. M. 3. Aufl., Berlin, Düsseldorf, Mannheim, 2005, S. 7.

<sup>57</sup> Vgl. Tietze, W. / Bolz, M. / Grenner, K. / Schlecht, D. / Wellner, B.: *Krippen-Skala (KRIPS-R). Revidierte Fassung. Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen. Deutsche Fassung der Infant / Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition* von: Harms, T. / Cryer, D. R. / Clifford, R. M. 3. Aufl., Berlin, Düsseldorf, Mannheim, 2005, S. 10f.

<sup>58</sup> Vgl. Roßbach, H.-G.: *Qualitätssicherung im Kindergarten*. In: Peterander, F. / Speck, O.: *Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen*. München, 1999, S. 224.

Kruthaup benennt noch einige weitere Punkte. Positiv erwähnt sie, dass die Kindergarten-Skala übersichtlich gestaltet sei und sich auch für die Selbstevaluation eigne. Beim Einsatz von sogenannten geschulten Beobachtern kritisiert sie, dass diese, wenn sie die einwöchige KES-Schulung abgeschlossen hätten, trotzdem in der dreistündigen Beobachtungs- und Messphase in der Kindertagesstätte nicht zu aussagekräftigen Ergebnissen kommen könnten und somit die Beurteilungen ungenau blieben. Kruthaup bezieht sich dabei auf Untersuchungen, bei denen sich durch eine längere Beobachtungsdauer andere, zumeist bessere Ergebnisse bei der Bewertung der Einrichtung herausgestellt hätten. Die Schlussfolgerung, dass dann die Untersuchungen zeitlich länger als in nur drei Stunden in den Einrichtungen zu erfolgen hätten, verwirft sie, da dies mit zusätzlichen Kosten für die Kindertagesstätten verbunden wäre. Hinsichtlich des Betrachters, der die Kita messen soll, stellt sie auch die Frage, ob je nach Beobachter die vorab definierten Qualitätsmerkmale nicht doch sehr unterschiedlich bewertet werden können. Sie sieht auch Widersprüche innerhalb der zu untersuchenden Merkmale. Für Kruthaup bleibt es unverständlich, warum anleitende Handlungen der Erzieherinnen ebenso wie beispielsweise die individuellen eigeninitiierten Tätigkeiten der Kinder in beiden Fällen mit der bestmöglichen Note bewertet werden können. Sie betrachtet die Vorgaben der zu untersuchenden Merkmale als zu einschränkend, da diese ihrer Ansicht nach entscheidende Aspekte außer Acht ließen. Insgesamt ist für sie das Instrument der Kindergarten-Skala ungeeignet, um damit pädagogische Prozesse bewerten und beurteilen zu können. Kindertagesstätten mit abweichenden Konzepten, beispielsweise ein Waldkindergarten, ließen sich damit gar nicht erfassen, da die dezidierten Vorgaben zur Materialausstattung im Wald so gar nicht vorhanden wären. Grundsätzlich zweifelt sie auch an der Vorgehensweise des Gesamtkonzepts, da sie die Übertragung von amerikanischen Standards auf deutsche Verhältnisse als problematisch betrachtet. Kruthaup sieht in der Kindergarten-Skala lediglich einen Diskussionsbeitrag für die frühpädagogische Fachdebatte.<sup>59</sup>

Auch Michael-Sebastian Honig und Sascha Neumann kritisieren Tietzes Messverfahren, da es sich ihrer Ansicht nach um die „Selbstbestätigung einer normativen Bildungstheorie“<sup>60</sup> handelt. Sie sehen ein Problem in den Kriterienmerkmalen, die gesetzt und nicht hergeleitet würden. Sie kritisieren dabei die Nichteinbeziehung der Erkenntnisse über Bildungsprozesse von Kindern. Ebenso wenig sehen sie es gegeben, dass durch die

---

<sup>59</sup> Vgl. Kruthaup, B.: *Qualität in der institutionellen Elementarpädagogik – ein beliebiges Konstrukt?* In: Stroß, A. / Keiner, E. (Hrsg.): *Qualitätssicherung in Erziehungswissenschaft und pädagogischen Feldern*. Bd. 1, Münster, 2004, S. 46f.

<sup>60</sup> Honig, M.-S. / Neumann S.: *Wie ist „gute Praxis“ möglich?* In: Beckmann, C. / Otto, H.-U. / Richter, M. / Schrödter, M. (Hrsg.): *Qualität in der sozialen Arbeit*. Wiesbaden, 2004, S. 260.

Einteilung in ein Bewertungsschema die Komplexität von Interaktionsprozessen erfasst werden könnte. Da die gemessenen Merkmale keinerlei Rückschlüsse auf ihre Entstehung zulassen, wird für Honig und Neumann die ihrer Ansicht nach wesentliche Frage, wie Bildungsprozesse entstehen, mit diesem Instrumentarium nicht aufgegriffen.<sup>61</sup>

In Kenntnis dieser Kritikpunkte hält Lilian Fried die KES trotzdem für ein einfach handhabbares und unter objektiven Gesichtspunkten gut anwendbares Messinstrument, um vergleichbare Ergebnisse über die Qualität von Kindertagesstätten zu erhalten.<sup>62</sup>

### 1.6.2.2 Nationaler Kriterienkatalog

Im Kontext von Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten wurde stets auch versucht, den Begriff Qualität zu definieren; teilweise fand eine Kategorisierung anhand aufgestellter Kriterien statt. Im Nationalen Kriterienkatalog wurden 21 Bereiche, von der Raum- und Materialgestaltung über Tätigkeitsfelder von Kindern bis hin zur Vorbereitung auf den Schuleintritt, mit Handlungsanweisungen versehen.<sup>63</sup> In einem praktischen Anleitungshandbuch werden neben den Grundlagen, die dem Nationalen Kriterienkatalog entstammen, Instrumente zur Selbstevaluation für die 21 Qualitätsbereiche sowie dezidierte Vorschläge zur Durchführung von Teamsitzungen für einen solchen Evaluationsprozess vorgestellt.<sup>64</sup> Anhand von Checklisten, die von jeder pädagogischen Fachkraft angekreuzt werden sollen, lässt sich durch das Instrument zur Selbstevaluation zunächst ein sogenanntes Qualitätsprofil der Einrichtung erstellen. Die Ergebnisse bilden dann die Grundlage für die Vereinbarung von Qualitätszielen im Kita-Team.<sup>65</sup>

Insgesamt enthält der Kriterienkatalog etwa 1.500 Qualitätskriterien. Diese wurden primär anhand einer Befragung von über 1.500 pädagogischen Mitarbeiterinnen und unter Einbeziehung von Fachliteratur über Qualität in Kindertagesstätten erstellt und in

---

<sup>61</sup> Vgl. Honig, M.-S. / Neumann S.: *Wie ist „gute Praxis“ möglich?* In: Beckmann, C. / Otto, H.-U. / Richter, M. / Schrödter, M. (Hrsg.): *Qualität in der sozialen Arbeit*. Wiesbaden, 2004, S. 259f.

<sup>62</sup> Vgl. Fried, L.: *Pädagogische Programme und subjektive Orientierungen*. In: Fried, L. / Dippelhofer-Stiem, B. / Honig M.-S. / Liegle, L.: *Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim, Basel, Berlin, 2003, S. 76.

<sup>63</sup> Vgl. Tietze, W. / Viernickel, S. (Hrsg.): *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog*. 3. Aufl., Berlin, Düsseldorf, Mannheim, 2007, S. 5 und S. 41ff.

<sup>64</sup> Vgl. Tietze, W.: *Pädagogische Qualität entwickeln. Praktische Anleitung und Methodenbausteine für die Bildung, Betreuung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder von 0-6 Jahren*. 2. Aufl., Berlin, Düsseldorf, Mannheim, 2007, S. 7ff.

<sup>65</sup> Vgl. Pädagogische Qualitäts- und Informations-Systeme gGmbH (pädQUIS): Online unter: [http://www.paedquis.de/index.php?option=com\\_content&view=article&id=71&Itemid=93](http://www.paedquis.de/index.php?option=com_content&view=article&id=71&Itemid=93) [Abgerufen am 24.08.2010].

Das Berliner Institut pädQUIS unter der Leitung von Wolfgang Tietze bietet Kurse zur Qualitätsentwicklung mit den Instrumenten zum Nationalen Kriterienkatalog an.

180 Einrichtungen während der Projektphase überprüft.<sup>66</sup> Wolfgang Tietze und Susanne Viernickel, die Herausgeber der Publikation zum Nationalen Kriterienkatalog, proklamieren, dass der Katalog auf Basis eines breiten Konsenses erarbeitet wurde. Sie weisen darauf hin, dass neben den oben erwähnten Punkten auch weitere Konzepte wie der Kronberger Kreis, IQE, die verschiedenen Einschätz-Skalen aus Nordamerika und Deutschland, aber auch europäische Ansätze, in denen Qualitätskriterien entwickelt wurden, Berücksichtigung fanden.<sup>67</sup>

Der Nationale Kriterienkatalog bezieht sich auf die null- bis sechsjährigen Kinder in der Kindertagesstätte. Anstatt Standardanforderungen zu formulieren, geht es den Verfassern des Kriterienkatalogs um Folgendes: „Die Merkmale des Kriterienkatalogs beschreiben keine Mindeststandards, sondern ‚beste Fachpraxis‘ und stellen damit einen hohen Anspruch an die pädagogischen Fachkräfte.“<sup>68</sup>

An diesem Punkt setzt ein wesentlicher Kritikpunkt von Kruthaup an. Für sie ist es fraglich, warum die Kriterien, die als beste Praxis zur Orientierung dienen sollen und von den Autoren durch Berufung auf den übergreifenden Konsens legitimiert wurden, auf einen Status quo festgeschrieben werden müssen. Durch diese Definitionen werden die Kriterien ihrer Ansicht nach zu Fakten, „die objektiv und detailliert erscheinen, aber zu kurz greifen“.<sup>69</sup> Sie sieht daher den Anspruch, beste Fachpraxis darstellen zu wollen, nicht eingelöst. Kruthaup macht, wie auch schon hinsichtlich der Kindergarten-Skala, auf Widersprüche innerhalb des Kriterienkatalogs aufmerksam. Als Anregung für Kindertagesstätten, um die eigene Arbeit weiterzuentwickeln, bewertet sie den Kriterienkatalog durchaus positiv: „Der Katalog weist einen gut fundierten Inhalt auf und kann dem ‚Ausgangspunkt für eigene Überlegungen und Ziele‘<sup>70</sup> gerecht werden.“<sup>71</sup>

---

<sup>66</sup> Vgl. Dittrich, I.: *Qualitätsentwicklung und Konzeptionserarbeitung*. In: KiTa aktuell, ND, 2003 / Heft 4, S. 76.

<sup>67</sup> Vgl. Tietze, W. / Viernickel, S. (Hrsg.): *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog*. 3. Aufl., Berlin, Düsseldorf, Mannheim, 2007, S. 10 und S. 22ff.

<sup>68</sup> Vgl. Tietze, W. / Viernickel, S. (Hrsg.): *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog*. 3. Aufl., Berlin, Düsseldorf, Mannheim, 2007, S. 27.

<sup>69</sup> Kruthaup, B.: *Qualität in der institutionellen Elementarpädagogik – ein beliebiges Konstrukt?* In: Stroß, A. / Keiner, E. (Hrsg.): *Qualitätssicherung in Erziehungswissenschaft und pädagogischen Feldern*. Bd. 1, Münster, 2004, S. 60.

<sup>70</sup> Hier zitiert Kruthaup wörtlich aus dem Kriterienkatalog. Tietze, W. / Viernickel, S. (Hrsg.): *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog*. 3. Aufl., Berlin, Düsseldorf, Mannheim, 2007, S. 27.

<sup>71</sup> Kruthaup, B.: *Qualität in der institutionellen Elementarpädagogik – ein beliebiges Konstrukt?* In: Stroß, A. / Keiner, E. (Hrsg.): *Qualitätssicherung in Erziehungswissenschaft und pädagogischen Feldern*. Bd. 1, Münster, 2004, S. 59.



### 1.6.2.3 Kronberger Kreis

Der Ansatz des Kronberger Kreises<sup>72</sup> ist aus einem Projektring in Hessen unter Reinhardt Wolff entwickelt worden. Ein Anliegen des Kronberger Kreises ist es, Qualität ausgehend von der Praxis unter Einbeziehung des pädagogischen Personals zu entwickeln. Es war nicht beabsichtigt, dass das Konzept als direkte Handlungsanweisung umzusetzen sei. Trotzdem werden auch hier Kriterien aufgestellt, die als allgemeiner Orientierungsrahmen bzw. Standardvorgaben für gute Fachpraxis gelten sollen. Es werden fünf Grundorientierungen genannt, und in sieben Bereichen werden Fragen formuliert und mögliche Umsetzungsvarianten aufgezeigt. Empfohlen wird, mit dem Bereich der Prozesse und Programmgestaltung in der eigenen Kita den Qualitätsentwicklungsprozess zu starten. Hierbei geht es um die Reflexion des Kita-Alltags im Hinblick auf die Ernährung, mögliche Aktivitäten in den gegebenen Räumlichkeiten, die Beziehungsgestaltung, Erfahrungs- und Lernprozesse, Partizipation, Konfliktlösungsstrategien, Familieneinbindung und Vernetzungsinitiativen mit dem Umfeld der Kita. Die weiteren sechs Entwicklungsbereiche werden ebenfalls anhand von Fragestellungen und entsprechenden Anhaltspunkten aufgezeigt. Entwickelt werden soll ebenfalls eine gute Qualität für Management- und Leitungsaufgaben, auch im Hinblick auf Trägersaufgaben sowie die Rahmenbedingungen, berücksichtigt wird aber auch das Thema Raumausstattung. Auch der Punkt Personalentwicklung mit dem Aspekt der Weiterqualifizierung und der Förderung der Reflexionsfähigkeit der pädagogischen Fachkräfte, um neben der Qualität auch die Persönlichkeit weiterzuentwickeln, werden im Verfahren des Kronberger Kreises mit Indikatoren als dialoganregende Beispiele versehen.<sup>73</sup>

Die Vertreter des Kronberger Kreises sprechen sich vehement gegen jegliche Fremdevaluation aus. Auch lehnen sie Qualitätsdefinitionen und Qualitätsmessungen anhand von Einschätzmaßstäben und Skalen ab. Ihrer Ansicht nach ist eine solch einseitige Außenperspektive nicht geeignet, um Prozesse der Fachkräfte zu initiieren. Die Erwartungen an die Praxis, die sich aus Fremdevaluationen ergeben, führen ihres Erachtens eher zu einer ablehnenden Einstellung der pädagogischen Mitarbeiterinnen.<sup>74</sup>

---

<sup>72</sup> Die Projektgruppe hat sich nach ihrem ersten Tagungsort, der Stadt Kronberg, benannt.

<sup>73</sup> Vgl. Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen (Hrsg.): *Qualität im Dialog entwickeln. Wie Kindertagesstätten besser werden*. 3. Aufl., Seelze, 2001, S. 17ff.

<sup>74</sup> Vgl. Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten: *Qualität im Dialog entwickeln*. 3. Aufl., Seelze, 2001, S. 19.

Kruthaup bezeichnet das Konzept des Kronberger Kreises als „Qualitäts-Standardisierungsprogramm“,<sup>75</sup> unter Beteiligung der Mitarbeiterinnen würde hier die eigene Arbeit reflektiert und weiterentwickelt. Es handelt sich hierbei jedoch nicht um ein Messinstrument, wie es beispielsweise die KES ist. Als wesentlichen positiven Punkt des Konzepts stellt Kruthaup das beabsichtigte Reflektieren über die Fachpraxis heraus. Ebenso bewertet sie es positiv, dass im Gegensatz zur KES-Messung beim Kronberger Kreis noch weitere Themen berücksichtigt werden, die ihres Erachtens bei der KES vernachlässigt worden sind. Unter Berufung auf Karl-Heinz Boeßenecker führt sie als problematischen Punkt den Zeitaufwand an, der für diese Prozesse erforderlich ist.<sup>76</sup>

Roux hält das Konzept des Kronberger Kreises insofern für praktikabel, als die definierten Qualitätsstandards und Verfahrensvorgaben nicht unumstößlich formuliert seien und daher eine auf Dialog angelegte Erörterung erfolgen könne. Kritisch merkt sie jedoch zu diesem Punkt an, dass dies eine selbstständige Teilnahme der Mitarbeiterinnen an solchen Diskussionsprozessen erfordern würde. Ihrer Ansicht nach findet auch die Perspektive der Kinder zu wenig Berücksichtigung.<sup>77</sup>

Fried erwähnt bei ihrer Abwägung des Ansatzes Publikationen, aus denen hervorgeht, dass sich das Qualitätsverbesserungskonzept gut in der Praxis umsetzen ließe. Nicht einleuchtend findet sie die ablehnende Haltung gegenüber Fremdevaluationen. Durch diese Ablehnung gegenüber externen Überprüfungen sieht sie eine ähnlich eingeschränkte Sichtweise gegeben, wie sie die Gruppe des Kronberger Kreises den Verfechtern von Fremdevaluationskonzepten vorhält.<sup>78</sup>

Um pädagogischen Fachkräften eine tatsächliche Orientierung zu geben, ist ihres Erachtens keines der Qualitätskonzepte

ausreichend geeignet. Für sie stellen die Bildungspläne hier eine weitaus bessere Alternative dar, um die Kita-Praxis nicht nur zu überprüfen, sondern um den Erzieherin-

---

<sup>75</sup> Kruthaup, B.: *Qualität in der institutionellen Elementarpädagogik – ein beliebiges Konstrukt?* In: Stroß, A. / Keiner, E. (Hrsg.): *Qualitätssicherung in Erziehungswissenschaft und pädagogischen Feldern*. Bd. 1, Münster, 2004, S. 47.

<sup>76</sup> Vgl. Kruthaup, B.: *Qualität in der institutionellen Elementarpädagogik – ein beliebiges Konstrukt?* In: Stroß, A. / Keiner, E. (Hrsg.): *Qualitätssicherung in Erziehungswissenschaft und pädagogischen Feldern*. Bd. 1, Münster, 2004, S. 47ff.

<sup>77</sup> Vgl. Roux, S.: *Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten*. In: Fried, L. (Hrsg.): *Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim, München, 2002, S. 46f.

<sup>78</sup> Vgl. Fried, L.: *Pädagogische Programme und subjektive Orientierungen*. In: Fried, L. / Dippelhofer-Stiem, B. / Honig M.-S. / Liegle, L.: *Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim, Basel, Berlin, 2003, S. 76ff.

nen innerhalb eines pädagogischen, inhaltlichen Bezugsrahmens eine Orientierung zu geben.<sup>79</sup>

#### 1.6.2.4 Das *infans*-Konzept

Das Institut für Angewandte Sozialisationsforschung / Frühe Kindheit e. V., *infans*, führte von 1997 bis 2000 das Modellprojekt *Zum Bildungsauftrag von Kindertagesstätten*<sup>80</sup> durch. Beteiligt waren zwölf Kindertagesstätten aus den drei Bundesländern Sachsen, Schleswig-Holstein und Brandenburg. Ein wesentlicher Aspekt war, die Prozesse und Bildungsthemen der Kinder zu erfassen und hierfür geeignete Qualifizierungsmaßnahmen für das pädagogische Fachpersonal in den Kindertagesstätten zu erarbeiten.<sup>81</sup> *infans* entwickelte seine Konzeption weiter, und in der Folge wurde die pädagogische Vorgehensweise zwischen 2002 und 2005 in 68 Kindertagesstätten in Baden-Württemberg und Brandenburg eingeführt.<sup>82</sup> 2006 und 2007 wurde in Baden-Württemberg in Zusammenhang mit dem Bildungsplan, der dort Orientierungsplan heißt, ein weiteres *infans*-Projekt initiiert; auch in Brandenburg gab es ähnliche Projekte.<sup>83</sup> Das *infans*-Konzept zeigt unter anderem einen engen Bezug zum Bildungsverständnis Gerd E. Schäfers,<sup>84</sup> das Konzept selbst gliedert sich in fünf Module. Im ersten Modul geht es vor allem darum, dass die Erzieherinnen ihre Ziele, die sich auf die Erziehung beziehen und zu Handlungen führen, formulieren. Im zweiten Modul wird ein spezielles Beobachtungs- und Auswertungsverfahren eingeführt. In Modul drei geht es

---

<sup>79</sup> Vgl. Fried, L.: *Pädagogische Programme und subjektive Orientierungen*. In: Fried, L. / Dippelhofer-Stiem, B. / Honig M.-S. / Liegle, L.: *Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim, Basel, Berlin, 2003, S. 85.

<sup>80</sup> Das Projekt wurde gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, das Ministerium für Bildung und Sport des Landes Brandenburg, das Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Schleswig-Holstein und das Sächsische Staatsministerium für Soziales, Gesundheit und Familie.

Vgl. Andres, B. / Laewen, H.-J. / Pesch, L. (Hrsg.): *Elementare Bildung. Handlungskonzept und Instrumente*. Bd. 2, Weimar, Berlin, 2005, S. 2.

<sup>81</sup> Vgl. Laewen, H.-J. / Andres, B. (Hrsg.): *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Berlin, Düsseldorf, Mannheim, 2007, S. 434ff.

Die Ergebnisse des Projekts finden sich in der vorstehend genannten Publikation wieder. Der praktische Anleitungsteil des Projekts wird in der folgenden Publikation wiedergegeben: Vgl. Laewen, H.-J. / Andres B. (Hrsg.): *Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Berlin, Düsseldorf, Mannheim, 2007.

<sup>82</sup> Vgl. Laewen, H.-J.: *infans-Konzept der Frühpädagogik Teil I. Zu Kompatibilität des Orientierungsplans für Bildung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder in Baden-Württemberg*. In: KiTa BW 2008 / Heft 11, S. 220.

<sup>83</sup> Vgl. Institut für angewandte Sozialisationsforschung / Frühe Kindheit e. V.: *Kurzbeschreibung: infans-Konzept der Frühpädagogik. Ein Bildungskonzept für Kindertagesstätten hat seinen Praxistest bestanden*. Online unter: <http://www.infans.net/pages/index.php?chapter=A&page=1> [Abgerufen am 07.12.09].

<sup>84</sup> Vgl. Bumann, G.: *Bildungsprozesse in Kindertageseinrichtungen. Pädagogische Ansätze – Situationsansatz, Reggio-Pädagogik und das Infans-Konzept im Vergleich*. Hamburg, 2008, S. 62.

Auch Laewen und Andres selbst verweisen auf diesen Zusammenhang. Vgl. Laewen, H.-J. / Andres, B. (Hrsg.): *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Berlin, Düsseldorf, Mannheim, 2007, S. 15 und S. 62.

um die Themen der Kinder und das Handeln der Erzieherin im pädagogischen Alltag. In Modul vier wird die Portfolio-Dokumentation erlernt. Im fünften Modul geht es um Rahmenbedingungen wie Zeiteinteilung, Teamarbeit, Weiterbildung, Vernetzung und Nachhaltigkeit.<sup>85</sup>

Für die Implementierung des infans-Konzepts wird von einem Zeitraum von ein bis anderthalb Jahren ausgegangen, der mit erheblichem Aufwand für die Erzieherinnen verbunden ist, was beispielsweise die Frequenz der Kinderbeobachtungen anbelangt.<sup>86</sup>

Der infans-Ansatz wird in erster Linie von den Gegnern des Selbstbildungskonzeptes abgelehnt. Da ich darauf in dem bildungstheoretischen Kapitel näher eingehe, führe ich die dort genannten Positionen an dieser Stelle nicht mit auf.

Antje Steudel bewertet das in der Praxis erprobte infans-Konzept als gut umsetzbar. Sie macht jedoch auf einen kritischen Punkt aufmerksam, der sich auf die weiteren Beobachtungsinstrumente bezieht, die von Laewen und Andres ebenfalls anempfohlen werden. Da dem infans-Projekt eine Theorie der Selbstbildung zugrunde liegt und Konzepte zur Aneignung von Kompetenzen von Laewen und Andres abgelehnt werden, stehen ihrer Ansicht nach die weiteren Beobachtungsinstrumente, wie die *Leuveners Engagiertheits-Skala*<sup>87</sup> oder die *Grenzsteine der Entwicklung*<sup>88</sup>, im Widerspruch zu dem vom infans-Institut vertretenen Bildungsansatz. Bei den Grenzsteinen der Entwicklung würde auf die Defizite von Kindern fokussiert; und an dem Instrument der Engagiertheits-Skala von Ferre Laevers kritisiert Steudel, dass die Erwachsenenperspektive hier vordergründig sei und man damit kindliche Wahrnehmungsprozesse nicht in Erfahrung bringen könne.<sup>89</sup>

#### **1.6.2.5 Verfahren aus der Wirtschaft: DIN EN ISO, EFQM und TQM**

Diese Verfahren werden als Qualitätsmanagementverfahren bezeichnet und wurden ursprünglich in ökonomischen Zusammenhängen angewendet. Seit geraumer Zeit exi-

---

<sup>85</sup> Vgl. Andres, B. / Laewen, H.-J.: *Bildung und Erziehung in der Kindertageseinrichtung. Das infans-Konzept der Frühpädagogik. Arbeitsergebnis aus dem Projektverbund „Bildung in der Kindertageseinrichtung“ für die Projektstandorte in Baden-Württemberg*, S. 3ff. Online unter: <http://www.infans.net/pdf/Einleitungstext%20zum%20Konzept.pdf> [Abgerufen am 07.12.2009].

<sup>86</sup> Vgl. Laewen, H.-J.: *infans-Konzept der Frühpädagogik Teil I. Zu Kompatibilität des Orientierungsplans für Bildung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder in Baden-Württemberg*. In: KiTa BW 2008 / Heft 11, S. 220.

<sup>87</sup> Die Leuveners Engagiertheits-Skala wurde ursprünglich von dem Belgier Ferre Laevers entwickelt.

<sup>88</sup> Das Instrument stammt aus einem medizinischen Zusammenhang und wurde von dem Arzt für Pädiatrie Richard Michaelis entwickelt.

<sup>89</sup> Vgl. Steudel, A.: *Beobachtung in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim, München, 2008, S. 137ff.

tiert eine Vielzahl von Publikationen, die solche Verfahren explizit als Methode für Qualitätsentwicklung in sozialen Einrichtungen, auf dem Bildungssektor und im Bereich der Kindertagesstätten beschreiben.

Diese Qualitätsmanagementsysteme kommen überwiegend bei den Spitzenverbänden der Freien Wohlfahrtspflege zur Anwendung. Die Bundesorganisationen, die in der *Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege* (BAGFW)<sup>90</sup> zusammengeschlossen sind, bieten in ihren Verbänden die unterschiedlichsten Dienstleistungen an, daher mag das Interesse einleuchtend sein, die gesamte Organisation in den Fokus der Qualitätsentwicklung zu nehmen. Laut Brigitte Döcker geht es in dem Feld der Qualitätsentwicklung nicht um die Verbesserung eines Teilaspekts in der Pädagogik der Kindertageseinrichtung, sondern um die Optimierung sämtlicher Arbeitsabläufe. In den Wohlfahrtsverbänden wurde auf Bundesebene auch mit dem Qualitätsinstrument des *Regelkreises der Verbesserung* von William E. Deming<sup>91</sup> gearbeitet.<sup>92</sup> Im Vordergrund der aus der Wirtschaft stammenden Verfahren stehen die Orientierung am Kunden, die Optimierung der Dienstleistung sowie die Formulierung nachprüfbarer und dokumentierter Qualitätsstandards.<sup>93</sup>

Die derzeit gültige Normenreihe für den Aufbau eines Qualitätsmanagementsystems, mit der – bei Erfüllung – eine Zertifizierung durch eine externe akkreditierte Organisation erfolgen kann, heißt DIN EN ISO 9001:2000.<sup>94</sup>

Das *Total Quality Management* (TQM), auch *Malcolm-Baldrige-Modell* nach dem damaligen US-Handelsminister genannt, wurde 1980 in den USA entwickelt. Wesentlich sind hier sieben übergeordnete Bereiche, die als Kategorien bezeichnet werden. Hierzu gehören beispielsweise Zufriedenheit der Kunden, Entwicklung des Personals und Geschäftsführungsqualität. Die Hauptverantwortung für den Qualitätsprozess liegt bei der Unternehmensleitung. 1988 entstand auf Initiative 14 europäischer Firmen die *European Foundation for Quality Management* (EFQM), die sich am TQM-Modell orientiert, allerdings neun Kategorien differenziert sowie die Mitarbeiter stärker einbezieht, als

---

<sup>90</sup> Dort kooperieren folgende sechs Spitzenverbände: Die Arbeiterwohlfahrt (AWO), der Deutsche Caritasverband (DCV), das Deutsche Rote Kreuz (DRK), das Diakonische Werk der EKD (DW der EKD), der Paritätische Wohlfahrtsverband (DPWV) und die Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST).

<sup>91</sup> Den PDCA-Zyklus von Deming beschreibe ich ausführlich in einer Fußnote im Zuge der Darstellung des Qualitätsentwicklungsverfahrens des DPWV aus Sicht des Verbandes in Kapitel 3.6.1.6.

<sup>92</sup> Vgl. Döcker, B.: *Die Qualitätsmanagement-Politik der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege*. In: KiTa spezial 2004 / Heft 4, S. 54f.

<sup>93</sup> Vgl. Münzenloher, I.: *Qualitätsmanagement in der Kita. Umsetzung der DIN EN ISO 9000 in Kindertagesstätten*. Köln, 2001, S. 3ff.

<sup>94</sup> Vgl. Münzenloher, I.: *Qualitätsmanagement in der Kita. Umsetzung der DIN EN ISO 9000 in Kindertagesstätten*. Köln, 2001, S. 35ff.

DIN = Deutsche Industrienorm

EN = Europäische Norm

ISO = International Organization for Standardization

dies im TQM-Modell vorgesehen ist.<sup>95</sup> Weder bei der EFQM noch beim TQM erhält man Zertifikate, die Methoden können jedoch mit der DIN-EN-ISO-Zertifizierung kombiniert werden. Im Rahmen des Qualitätsprozesses werden Handbücher erstellt, die zum einen sämtliche Abläufe der Organisation beschreiben sollen, aber auch als praktische Arbeitsgrundlage dienen.<sup>96</sup>

Um die Modelle auf Bildungseinrichtungen anwenden zu können, ist in der Regel externe Unterstützung notwendig. Für kleine Organisationen ist die Umsetzung eines Qualitätsmanagementverfahrens kaum realisierbar, da die Einführung oder Begleitung eines solchen Prozesses sowie darüber hinaus gewünschte regelmäßige Zertifizierungen mit erheblichen Kosten verbunden sind.<sup>97</sup> Dennoch fordert Roßbach für den Kita-Bereich eine Zertifizierung. Wenn es beispielsweise um die Einführung eines Gütesiegels gehen soll, dann ist für ihn ein wesentliches Kriterium, dass dies von einer externen Stelle vergeben werden muss.<sup>98</sup>

In dem Maße, wie diese Managementansätze mittlerweile im gesamten Sektor der sozialen Arbeit stärkere Verbreitung finden, wächst auch die Kritik an der Übertragung der ursprünglich aus der Wirtschaft kommenden Qualitätskonzepte auf den sozialen Bereich. Die kritischen Punkte werden von Vertretern der Managementverfahren auch selbst thematisiert. In den einzelnen Normenreihen von DIN EN ISO mögen in den aktuellsten Fassungen Probleme vorhergehender Normen behoben worden sein, doch daraus kann man nicht schließen, dass die Zertifizierungsagenturen und ihre Auditoren sich an den aktuellen Normen orientieren. Elmar Pfitzinger, der für das DIN, das Deutsche Institut für Normung e. V., arbeitet, hat dies als ein Problemfeld identifiziert, weshalb meines Erachtens die Kritikpunkte, die er aufgreift, auch für das Gesamtsystem DIN EN ISO durchaus ihre Gültigkeit haben, unabhängig davon, welche Version der Normvorschriften in Kindertagesstätten tatsächlich zur Anwendung kommt. Ein Managementverfahren nach DIN EN ISO erfordert eine umfängliche Dokumentation, was laut Pfitzinger zu einer „Verstärkung der Bürokratie“<sup>99</sup> oder zum „Ausufern der Bürokratie“

---

<sup>95</sup> Vgl. Pfitzinger, E.: *Der Weg von DIN EN ISO 9000 zu Total Quality Management (TQM)*. Herausgegeben von: DIN, Deutsches Institut für Normung e. V. Berlin, Wien, Zürich, 1998, S. 28ff.

<sup>96</sup> Vgl. Viernickel, S.: *Qualitätskriterien und -standards im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung*. Studienbuch 14 zum Bildungs- und Sozialmanagement. Remagen, 2006, S. 11f.

<sup>97</sup> Vgl. Dallegue, C.-A. / Franz, H.-W.: *IQM. Integriertes Qualitätsmanagement in der Aus- und Weiterbildung. Selbstbewertung für EFQM, DIN EN ISO 9001 und andere QM Systeme*. Bielefeld, 2008, S. 41ff.

<sup>98</sup> Vgl. Roßbach, H.-G.: *Qualitätssicherung im Kindergarten*. In: Speck, O. / Peterander, F.: *Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen*. 2. Aufl., München, Basel, 2004, S. 269ff.

<sup>99</sup> Pfitzinger, E.: *Projekt DIN EN ISO 9001:2000*. Herausgegeben von DIN, Deutsches Institut für Normung e. V. Berlin, Wien, Zürich, 2001, S. 16.

tie“<sup>100</sup> führen könne, wenn diese zu detailliert erfolge. Die Aufgliederung in eine Vielzahl von Dokumenten mache das Dokumentationswesen ebenfalls unübersichtlich. Es müssten 20 Normbereiche unterschieden werden: „Die 20 Normelemente sind für Nichtfachleute des Qualitätsmanagements wesensfremd, denn sie ‚zerreißen‘ die Unternehmenspraxis künstlich und in für Außenstehende nicht nachvollziehbarer Form.“<sup>101</sup> Dies könne zu fehlender Akzeptanz innerhalb der Einrichtung gegenüber dem Managementsystem insgesamt führen. Dass man die Normen der DIN EN ISO erfüllen kann, um eine Zertifizierung zu erlangen, ohne dass sie jedoch der tatsächlichen Praxis vor Ort entsprechen muss, kann man aus folgendem Zitat schlussfolgern:

„Ganz konkret kann man die DIN EN ISO 9001 beispielsweise erfüllen, ohne als Unternehmen jemals eine Rechnung geschrieben zu haben. Damit wird die täglich erlebte Ablaufwirklichkeit der Mitarbeiter in der QM-Dokumentation nur teilweise abgebildet und dazu noch zerstückelt in einzelne Prozessbruchstücke, die dann in der QM-Dokumentation behandelt werden, während andere Abläufe, die für das Unternehmen auch wichtig sind, in der QM-Dokumentation gar nicht angesprochen werden.“<sup>102</sup>

Auch die vielzitierte Kritik, dass es mit dem DIN-EN-ISO-System möglich sei, eine Schwimmweste aus Beton zu zertifizieren, erwähnt Pfitzinger.

Pfitzinger benennt noch weitere Punkte verschiedenster Kritiker, wie beispielsweise die doch sehr umfänglichen Vorschriften, die auch sprachlich nicht einfach zu verstehen seien. Auch das Ziel, eine Zertifizierung zu erreichen, habe meist zur Folge, dass in der Regel nur selbstverständliche Sachverhalte dokumentiert und dementsprechend zertifiziert würden. Nach Auffassung von Pfitzinger ließe sich jedoch die Mehrzahl der aufgeführten Kritikpunkte durch eine bessere Umsetzung beheben.<sup>103</sup>

Roland Becker-Lenz hält Managementverfahren nach DIN EN ISO für keinen Bereich der sozialen Arbeit geeignet, um Qualitätsverbesserungen zu initiieren. Er kritisiert grundlegend, dass die aus Wirtschaftszusammenhängen kommenden Verfahren nicht theoriegeleitet seien und als externe Systeme nicht dem eigentlichen Arbeitsbereich entstammen würden und den jeweiligen Professionen sogar schaden könnten.<sup>104</sup>

---

<sup>100</sup> Pfitzinger, E.: *Projekt DIN EN ISO 9001:2000*. Herausgegeben von DIN, Deutsches Institut für Normung e. V. Berlin, Wien, Zürich, 2001, S. 16.

<sup>101</sup> Pfitzinger, E.: *Projekt DIN EN ISO 9001:2000*. Herausgegeben von DIN, Deutsches Institut für Normung e. V. Berlin, Wien, Zürich, 2001, S. 17.

<sup>102</sup> Pfitzinger, E.: *Projekt DIN EN ISO 9001:2000*. Herausgegeben von DIN, Deutsches Institut für Normung e. V. Berlin, Wien, Zürich, 2001, S. 17.

<sup>103</sup> Vgl. Pfitzinger, E.: *Projekt DIN EN ISO 9001:2000*. Herausgegeben von DIN, Deutsches Institut für Normung e. V., Berlin, Wien, Zürich, 2001, S. 18ff.

<sup>104</sup> Vgl. Becker-Lenz, R.: *Rekonstruktive Problem-, Prozess- und Strukturevaluation als Beitrag zur Qualitätsentwicklung und -sicherung*. In: Beckmann, C. / Otto, H.-U. / Richter, M. / Schrödter, M. (Hrsg.): *Qualität in der sozialen Arbeit*. Wiesbaden, 2004, S. 287.

Auch Tietze grenzt sich gegenüber Managementverfahren ab, die der Wirtschaft entstammen. Hinsichtlich der zu zertifizierenden Standards, die durch Industrienormen vorgegeben werden, äußert er sich folgendermaßen:

„Die Zertifizierung besagt lediglich, dass die Organisation aufgrund ihres Managementsystems die im Handbuch beschriebene Qualität ihrer pädagogischen Dienstleistung erreichen kann. Sie besagt nicht, ob sie die beschriebene Qualität tatsächlich erreicht, noch, ob diese beschriebene Qualität nach fachlichen Gesichtspunkten als sinnvoll anzusehen ist. Es wird eine Organisations-, nicht eine Produktzertifizierung vorgenommen.“<sup>105</sup>

Kruthaup hat die verschiedenen Ansätze der aus der Wirtschaft auf Kindertagesstätten übertragenen Verfahren untersucht. Sie sieht in dem Ansatz des TQM (Total Quality Management) gegenüber einem reinen DIN-EN-ISO-Verfahren mehr individuelle Handlungsspielräume gegeben. Allerdings betrachtet sie die Standards, die eine Kindertagesstätte im Rahmen eines TQM-Prozesses definiert, als beliebig und nicht vergleichbar. Bei DIN EN ISO kritisiert sie, dass dort der Schwerpunkt auf die Abläufe in der Organisation gelegt würde und diese ohne jeglichen inhaltlichen Bezug zum pädagogischen Feld definiert werden können. Insgesamt sieht sie in den Managementverfahren durch die externe Betrachtung auch die Möglichkeit gegeben, dass dadurch Weiterqualifizierungsmaßnahmen der Mitarbeiterinnen initiiert werden können. Die Verfahren sind für sie mit einem erheblichen Zeit- und Kostenaufwand verbunden. Den Zeitaufwand wertet sie jedoch positiv, da dadurch im Gegensatz zur Kindergarten-Skala Qualitätsprozesse längerfristig bearbeitet würden und aufgrund dessen eher Verbesserungen zu erwarten seien. Man solle jedoch grundsätzlich überdenken, ob Veränderungen durch ein Managementverfahren, welches aus einem anderen Handlungszusammenhang stammt, für die Kindertagesstätte sinnvoll wären.<sup>106</sup>

Den vorstehenden Darstellungen der Verfahren in Deutschland könnte man selbstverständlich noch weitere hinzufügen. Es besteht eine Vielzahl an Instituten, die sich als Qualitätsentwickler für Kindertagesstätten anbieten, es gibt Verfahren, die nur in begrenzten Regionen zur Anwendung kommen, und es gibt einzelne Verfahren, die auf

---

<sup>105</sup> Tietze, W.: *Qualitätsfeststellung und Qualitätsentwicklung im Elementarbereich*. In: Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb*. Bonn, 2001, S. 55.

<sup>106</sup> Vgl. Kruthaup, B.: *Qualität in der institutionellen Elementarpädagogik – ein beliebiges Konstrukt?* In: Stroß, A. / Keiner, E. (Hrsg.): *Qualitätssicherung in Erziehungswissenschaft und pädagogischen Feldern*. Bd. 1, Münster, 2004, S. 50ff.



Grundlage ihrer Publikationen von Fortbildnern weiterverbreitet werden. Die Untersuchung dieser und weiterer Verfahren ist jedoch nicht Gegenstand meiner Arbeit. Einzelne Kitas und Träger führen auch ohne Anleitung oder externe Begleitung Instrumente zur Selbstevaluation ein.<sup>107</sup> Für einige Kindertagesstätten, kleinere oder größere Träger, aber auch für Fachberaterinnen oder für die großen Dachverbände ist es nicht einfach, sich bei der Vielzahl der Verfahren ein geeignetes auszusuchen, da für die Beurteilung der Verfahren eine profunde Fachkenntnis erforderlich ist. Man wird nicht umhinkommen, vor Beginn eines Qualitätsentwicklungsprozesses zu bestimmen, für wen und wofür man welche Art von Qualität entwickeln möchte.

### **1.6.3 Verortung der Hamburger Qualitätsentwicklungsverfahren**

Ohne der eigentlichen Auswertung vorzugreifen, ordne ich die bei den Hamburger Spitzen- und Trägerverbänden angewandten Qualitätsentwicklungsverfahren den oben dargestellten Verfahrenstypen zu.

Am einfachsten lässt sich das Qualitätsentwicklungsverfahren des Caritasverbandes einordnen, da es eindeutig ein Qualitätsmanagementverfahren ist. Nach Esch u. a. gehört es in die Gruppe der normorientierten Verfahren nach DIN EN ISO; eine solche Zertifizierung wird seitens des Caritasverbandes angestrebt. Nach Roux gehört das Caritas-Verfahren ebenfalls in die Gruppe der Managementverfahren, weil auch der Dienstleistungsaspekt und eine Optimierung der Organisationsabläufe im Vordergrund stehen.

Die Arbeiterwohlfahrt, das Diakonische Werk und das Deutsche Rote Kreuz haben ihre Qualitätsentwicklung mit der Integrierten Qualitäts- und Personalentwicklung IQUE nach Ulrike Ziesche durchgeführt. Dieses Verfahren wird von Esch u. a. explizit in die Gruppe der fachspezifischen Verfahren zur Entwicklung der Organisation eingeordnet. Man kann diesen Ansatz nach Honig auch dem des Kronberger Kreises zuordnen, da bei IQUE die dialogische Auseinandersetzung im Team und die Reflexion pädagogi-

---

<sup>107</sup> Neben den schon erwähnten Vorlagen, die den Materialbänden zum Nationalen Kriterienkatalog entnommen werden können, gibt es eine Anzahl verschiedenster Checklisten zur Einschätzung der pädagogischen Qualität, die sich zur Selbstevaluation eignen. Vgl. beispielsweise hierzu Fichtner, H.-L.: *Bildungsprozesse im Kindergarten. Handbuch zur Reflexion und Einschätzung pädagogischer Arbeit mit Kindern*. Köln, Kronach, 2007. Oder vgl. Schlecht Daena / Förster, Charis / Wellner, Beate / Mörrh, Annedore: *Kita – Wie gut sind wir? Skalen zur Einschätzung der pädagogischen Qualität nach internationalen Standards unter Einbeziehung aller Bildungspläne in Deutschland*. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor, 2008.

schen Handelns erfolgen sollen. Letztlich ist es nach Neuß ein Verfahren der Selbstevaluation.

Schwieriger ist es, das Verfahren der Vereinigung, der ehemals städtischen Kindertagesstätten, zu verorten. Man könnte es nach Esch u. a. zu den fachspezifischen Verfahren zur Entwicklung der Organisation zählen, da im Rahmen der Qualitätsentwicklung Instrumente zur Verfügung gestellt werden, mit denen die Arbeit mit den Kindern, die Zusammenarbeit mit den Eltern und die Weiterbildung der Mitarbeiterinnen entwickelt werden kann. Mittlerweile wird dieser Ansatz auch mit Materialien zur Selbstevaluation weiterentwickelt und lässt sich somit dem ersten Typus bei Neuß zuordnen.

In dem Qualitätsentwicklungsverfahren des DPWV werden Standards vorgegeben, die die Kindertagesstätten einrichtungsindividuell erfüllen müssen. Nach Neuß handelt es sich zunächst um einen Ansatz zur Selbstevaluation, allerdings werden die schriftlich vorgelegten Ergebnisse auch noch von externer Seite begutachtet.

Das SOAL-Verfahren entspricht der von Neuß formulierten Forderung, dass Qualitätsentwicklungsverfahren im Kern kindzentriert und auf die Unterstützung der Selbstbildungsprozesse von Kindern orientiert sein sollen. Honig ordnet diesen Selbstbildungsansatz nach Schäfer als eigene Kategorie ein. Man könnte das Verfahren meines Erachtens aber auch der weiteren Kategorie Honigs, welcher auch der infans-Ansatz zugeordnet ist, subsumieren, da in beiden Konzepten die Weiterqualifizierung der Mitarbeiterinnen und die Dokumentation der Selbstbildungspotenziale der Kinder eine wesentliche Rolle spielen.

## **2. Methodisches Vorgehen der qualitativen empirischen Untersuchung**

### **2.1 Erste methodische Überlegungen und Eingrenzung des Forschungsfelds**

Um einen Ansatz zu finden, wie man zu einer Bewertung und Einordnung der existierenden, unterschiedlichen Qualitätskonzepte kommen kann, stand ich zunächst vor der Überlegung, wie dieses Feld methodisch am besten zu erforschen ist und auf welche Weise ich die komplexe Gesamtheit eines Qualitätsentwicklungsverfahrens im Bereich der Kindertagesbetreuung in Erfahrung bringen kann. Die Auswirkungen und die Wirkungsweise von Qualitätsentwicklungsverfahren und die Art der entwickelten Qualität sollte im Praxisfeld der Kindertagesstätten untersucht werden. Mess- oder Testverfahren mit einheitlichen und vorab festgelegten Kriterien kamen für meine Untersuchung nicht infrage, da ich damit die jeweilige verfahrensimmanente Qualitätsdimension nicht hätte erfassen können. Nach Sichtung der Literatur über Qualitätsentwicklungsverfahren wurde auch deutlich, dass dort meist Ziele, Methodik oder Standards formuliert wurden, jedoch die Auswirkungen, Veränderungsprozesse und mögliche Schwierigkeiten in der Praxis oder der praktischen Umsetzung darin nicht beschrieben wurden.

Um die Wirkungsweise zu ergründen, musste ich im Feld der Kindertagesstätten selbst die Informationen erschließen. Hierzu standen mir unterschiedliche methodische Zugänge der empirischen Sozialforschung zur Verfügung. Letztlich stellten sich Interviews für die Informationsgewinnung als die geeignetste Methode heraus.<sup>108</sup> Durch teilnehmende Beobachtungen vor Ort hätte ich nur Teilaspekte erfahren können; und im Unterschied zu einer schriftlichen Befragung anhand von zu versendenden Fragebögen lassen sich im direkten Gesprächsverlauf Antworten auf gestellte Fragen durch Nachfragen präzisieren. Um Interviews praktikabel gestalten zu können und trotzdem eine Auswahl verschiedener Qualitätsentwicklungsverfahren zu untersuchen, habe ich eine lokale Eingrenzung auf die in Hamburg am meisten verbreiteten Verfahren vorgenommen. Ich habe die empirische Untersuchung daher auf die in Hamburg seitens der Dach- und Trägerverbände angebotenen Qualitätsentwicklungsverfahren begrenzt. Als

---

<sup>108</sup> Eine eingehendere Darlegung und Abwägung unterschiedlicher Formen des Interviews erfolgt im weiteren Verlauf des methodischen Kapitels.

Primärquellen sowie als zusätzliches Informationsmaterial für die Auswertung habe ich die verbandsinternen Publikationen hinzugezogen.<sup>109</sup>

Für die Analyse und Auswertung der aus den Interviews gewonnenen Informationen, habe ich drei wesentliche Methoden der qualitativen Sozialforschung in Betracht gezogen: die *Objektive Hermeneutik* von Ulrich Oevermann und Mitarbeitern, die *Qualitative Inhaltsanalyse* nach Philipp Mayring und die *Grounded Theory* nach Barney Glaser, Anselm Strauss und Juliet Corbin.<sup>110</sup> Aufgrund des von mir beabsichtigten, offen gestalteten Forschungsprozesses bot sich die Grounded Theory an. Sie ermöglicht es, einen Betrachtungsstandpunkt einzunehmen, bei dem Erkenntnisse in erster Linie aus den erhobenen Daten, also mittels des Interviewmaterials, gewonnen werden. Diese Arbeit am Material führt dazu, Hypothesen nicht vorab als zu überprüfende aufzustellen, sondern entlang der in den Interviews gemachten wesentlichen Aussagen zu entwickeln. Die Entscheidung für ein solches methodisches Vorgehen ermöglichte mir ein Einlassen auf das Material, bei dem eigene Vorannahmen eine untergeordnete Rolle spielten. Somit werden im Auswertungsteil der Interviews die Schwächen und Defizite des SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahrens genauso deutlich herausgearbeitet wie die der anderen Verfahren. Insofern war es mir mittels der Grounded Theory möglich, von meinem womöglich parteiischen Forschungsansatz zu abstrahieren, im Laufe des Forschungsprozesses eigene Vorannahmen zu relativieren bzw. zu verwerfen und durch das vertiefte Einlassen auf das Interviewmaterial neue Entdeckungen zu machen.

## 2.2 Die Leitfadententwicklung

Da das Forschungsvorhaben im Kern eine umfassende Untersuchung der in den sieben Hamburger Spitzen- und Trägerverbänden angewandten Qualitätsentwicklungsverfahren beinhaltete, ließen sich die notwendigen Informationen zu verbands- und kita-internen Aspekten dieser Verfahren am besten durch das Führen von Interviews zu sammeln. In diesem Zusammenhang stand ich vor der Frage, welche Interviewform für die Informationsgewinnung die praktikabelste wäre.

Aus einer Vielzahl von qualitativen Interviewformen mit den unterschiedlichsten Schwerpunkten und Zielsetzungen, die sich zudem in einigen Bereichen auch über-

---

<sup>109</sup> In einem gesonderten Anlagenband dieser Arbeit werden diese verbandsinternen Materialien zur Veranschaulichung auszugsweise mitaufgenommen, da sie überwiegend nur als Grauliteratur im verbandsinternen Kontext zur Verfügung stehen.

<sup>110</sup> Im Unterkapitel zur Forschungsmethodik werde ich beide Verfahren gegenüber der Grounded Theory kurz abgrenzen.

schneiden, ließen sich zunächst bestimmte Formen, wie z. B. das *biografische Interview* (an der Biografie des Interviewten orientiert), das *Struktur- bzw. Dilemmainterview* (fokussiert auf moralische Urteilsstrukturen) oder das *szenische Interview* (Interview als Interaktionsszene), ausschließen, da diese auf die Erfassung von Informationen abzielen, die für mein Forschungsvorhaben keine Rolle spielten.<sup>111</sup> Vielmehr war es für mich von ausschlaggebender Bedeutung, dass elementare Teilbereiche der Qualitätsentwicklungsverfahren, ihrer theoretischen Konzeption sowie deren praktischer Umsetzung in den jeweiligen Kitas durch die Interviews erfasst, ausgewertet und eingeordnet werden konnten. In diesem Zusammenhang erschien mir ein Fragebogen, der alle relevanten Aspekte enthielt, gleichzeitig aber nicht als Korsett fungieren sollte, als praktikabler Ausgangspunkt. Wichtig war mir außerdem, dass der zu entwickelnde Fragebogen als Orientierung in der Durchführung der Interviews dienen, dabei Raum für narrative Elemente lassen und bei Bedarf in seiner Abfolge variiert werden konnte. Als Resultat dieser Vorüberlegungen und der Literaturrecherche kam ich zu dem Schluss, dass sich ein flexibles *Leitfadeninterview* mit offenen Fragen und Themen als das am besten geeignete Instrument für mein Forschungsvorhaben darstellte.<sup>112</sup> Zunächst listete ich alle allgemeinen Fragestellungen zum Forschungsgegenstand auf. Daraus ergaben sich mehrere inhaltliche Komplexe, aus denen ich dann schließlich eine erste Leitfadenstruktur entwickelte.<sup>113</sup>

Da sich meine Befragung auf zwei verschiedene Personengruppen beziehen sollte, bedurfte es zweier Leitfäden:<sup>114</sup> einen für die in Kindertagesstätten Beschäftigten und einen für die Vertreter der Spitzen- und Trägerverbände. Als Vertreter der ersten Gruppe erschienen mir die Leitungskräfte bzw. Qualitätsbeauftragten der Kitas als die geeignetsten Interviewpartner. Der zweite Leitfaden für die Vertreter der Spitzen- und Trägerverbände ist als *Experteninterview* angelegt, doch auch die Interviews mit den Kita-Leiterinnen können als Experteninterviews gewertet werden, da sie dem „Erfahrungswissen [...] der alltäglichen Handlungsroutine“<sup>115</sup> des Arbeitsfelds Kindertagesstätte entstammen. Es handelt sich in beiden Fällen „um die Erfassung von praxisge-

---

<sup>111</sup> Vgl. Helfferich, C.: Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 2. Aufl., Wiesbaden, 2005, S. 24f.

<sup>112</sup> Vgl. Mayer, H. O.: Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung. 3. Aufl., München, Wien, 2006, S. 36.

<sup>113</sup> Vgl. Kuckartz, U. / Dresing, T. / Rädiker, S. / Stefer, C.: *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. 2. Aufl., Wiesbaden, 2008, S. 111.

<sup>114</sup> Beide Leitfäden sind im Anhang dieser Arbeit angefügt.

<sup>115</sup> Meuser, M. / Nagel, U.: Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München, 1997, S. 481.

sättigtem Expertenwissen“<sup>116</sup>, wobei die Sichtweise durchaus unterschiedlich sein kann, wie ich anhand der Auswertung der Kita-Interviews im Vergleich mit denen der Verbandsebene aufzeigen werde.

Da sich schon in der Pretest-Phase<sup>117</sup> herausstellte, dass sich einzelne Interviewpartnerinnen den Fragebogen vorab anschauen wollten, habe ich bereits in der Testphase der beiden Fragebögen mit ausformulierten Fragen in den Leitfäden gearbeitet, der Leitfaden diene somit nicht nur als thematische Orientierung. Ich habe bei der Entwicklung der Fragen darauf geachtet, den Leitfaden so zu gestalten, dass die Fragen offen formuliert waren und einen erzähleinladenden Charakter aufwiesen. Trotzdem kann man diese Form des Leitfadeninterviews deutlich zu der eines *narrativen Interviews* abgrenzen, denn im narrativen Interview wird anfangs in der Regel eine offene Frage formuliert, um sich z. B. ausführlich biografische Aspekte vom Interviewten schildern zu lassen.<sup>118</sup>

Für die Entwicklung eines Fragebogens ist ein Wissensüberblick über die zu erforschende Thematik erforderlich. Diese Arbeitsgrundlage kann sich aufgrund „eigener Kenntnis des Feldes ableiten. Erst auf der Basis fundierter, theoretischer oder empirischer Kenntnisse lassen sich Leitfaden-Fragen formulieren.“<sup>119</sup>

In diesem Stadium war es wesentlich für mich, aufgrund meines beruflichen Hintergrunds, meine eigene Nähe bzw. Distanz zum Forschungsgegenstand zu reflektieren.<sup>120</sup>

Hans Oswalds Formulierung über die Unmöglichkeit, rein objektive Forschung betreiben zu wollen, möchte ich mich hiermit anschließen:

„Die Forderung, man solle unvoreingenommen ins Feld gehen, wenn man Neues entdecken wolle, wird vielfach dahingehend interpretiert, man dürfe über den zu erforschenden Gegenstandsbereich nichts lesen, man dürfe so wenig wie möglich wissen. Dem liegt das Mißverständnis zugrunde, daß es unvoreingenommene Forschung geben könne. Dies ist nicht der Fall. Vielmehr gehen wir alle mit Wissen und Erfahrungen, mit Vorannahmen und Vorurteilen ins Feld. Erst eine weitgestreute Lektüre, die psychologische und soziologische Theorien und in diesem Sinne eine breite theoretische Bildung

---

<sup>116</sup> Meuser, M. / Nagel, U.: Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München, 1997, S. 481.

<sup>117</sup> Es handelt sich hierbei um eine Probeerhebungsphase zur Testung des Leitfadens. Bei der Terminvereinbarung baten sowohl einige Kindertagesstättenleiterinnen wie auch Verbandsvertretungen um die Vorabzusendung der Interviewfragen.

<sup>118</sup> Vgl. Friebertshäuser, B.: *Interviewtechniken – ein Überblick*. In: Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München, 1997, S. 375ff.

<sup>119</sup> Friebertshäuser, B.: *Interviewtechniken – ein Überblick*. In: Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München, 1997, S. 375.

<sup>120</sup> Vgl. Helfferich, C.: *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 2. Aufl., Wiesbaden, 2005, S. 143ff.

ebenso einschließt wie alle Informationen über den Gegenstandsbereich im weitesten Sinne, gibt uns die Möglichkeit, kontrolliert und distanziert mit unseren Annahmen und Vorurteilen umzugehen. Dies kann uns dann dafür frei machen, offen für neue Erkenntnisse während der Feldarbeit zu sein und in diesem Sinne eine unvoreingenommene Haltung einzunehmen.<sup>121</sup>

Die vertiefte Kenntnis, die ich im Hinblick auf Kindertagesstätten besitze, hat sich bei der Fragebogenerstellung als sehr hilfreich erwiesen. Fragen zu Inhalten des Verfahrens, bezüglich der Umsetzung oder der Zertifizierung hätte ich auch ohne diese Fachkenntnis entwickeln können. Hingegen hätte ich Fragen, die beispielsweise die pädagogische Konzeption oder die Anwendung von Beobachtungsverfahren betreffen und für eine Beurteilung von Qualitätsentwicklungsverfahren ebenfalls von Relevanz sind, bei der Leitfadenentwicklung des Kita-Fragebogens ohne meine Erfahrungen aus der Kita-Praxis wahrscheinlich nicht aufgenommen.

Den Leitfaden für die Träger- und Verbandsvertreter habe ich in bestimmten Bereichen an die Fragenkomplexe des Kita-Leitfadens angelehnt. So wurde auch hier explizit nach Veränderungen für Eltern, Kinder und Erzieherinnen durch das jeweilige Verfahren gefragt. Spezifiziert wurden im Verbands-Leitfaden Fragen hinsichtlich der nachhaltigen Qualitätssicherung. Anstelle der Fragen zu Konzeptionen oder Beobachtungsverfahren, wie sie im Kita-Leitfaden enthalten sind, spielten hier Fragen über das dem Verfahren zugrunde liegende Bildungsverständnis eine wesentliche Rolle.

## **2.3 Auswahl der Interviewpartnerinnen**

Hinsichtlich meines Forschungsvorhabens, die Umsetzung und Wirkungsweise der Qualitätsentwicklungsverfahren der sieben großen Spitzen- und Trägerverbände in Hamburg zu untersuchen, bin ich bei der Auswahl der Interviewpartnerinnen folgendermaßen vorgegangen:

Zunächst einmal ging es darum zu entscheiden, welche Personengruppen ich innerhalb der Kindertagesstätten und der Verbände befragen sollte. Dieser Frage bin ich mich mithilfe der Methode der Grounded Theory nachgegangen,<sup>122</sup> wonach die Auswertung

---

<sup>121</sup> Oswald, H.: Was heißt qualitativ forschen? In: Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München, 1997, S. 85.

<sup>122</sup> In meiner Auswertung beziehe ich mich in erster Linie auf die Grounded Theory. Um die Definition der Personengruppen zu erläutern, muss ich an dieser Stelle der später folgenden Darstellung der Grounded Theory vorgreifen. Das Treffen dieser Auswahlentscheidungen wird in der Grounded Theory als theoretisches Sampling bezeichnet. In diesem Fall ging es mir darum, herauszufinden, welche Vergleichsgruppen

von Interviews nicht erst nach Abschluss der Erhebungsphase, sondern in einem fortlaufenden, zirkulären Prozess stattfindet.<sup>123</sup> Entsprechend nahm ich in einem Auswertungsabschnitt der Pretest-Phase die Auswahl der Personengruppen vor, die aus dem zu untersuchenden Feld befragt werden müssen. In den Kindertagesstätten kamen neben den Kita-Leiterinnen und Qualitätsbeauftragten die pädagogischen und anderen Kita-Mitarbeiterinnen, die Kinder, die Eltern und teilweise die übergeordneten Träger infrage. Kita-Leiterinnen sind meist ausgebildete Sozialpädagoginnen, einige der Befragten verfügten allerdings über eine Berufsausbildung als Erzieherin. Gerade in kleineren Einrichtungen ist es üblich, dass die Leitungskräfte auch im Gruppendienst und im pädagogischen Alltag tätig sind und nicht, wie in großen Einrichtungen, davon freigestellt ihrer Leitungstätigkeit nachgehen können. Aus diesem Grund floss in die Erhebung nicht nur die Leitungssicht der Einrichtung ein, sondern auch die Perspektive der Erzieherinnen wurde durchaus wahrgenommen. Da dies schon in der Auswertung der Pretest-Phase deutlich wurde, habe ich mich bezüglich der Ebene der Kindertagesstätten dazu entschieden, ausschließlich Kita-Leitungen zu befragen oder Qualitätsbeauftragte, wenn letztere mehr in das Verfahren involviert waren als die Leitung selbst. Elternbefragungen und Kindererhebungen wären zwar sinnvoll im Sinne der Analyse einer übergreifenden Situation mit zirkulären Wechselwirkungen gewesen, um zu einer umfassenderen Perspektive zu gelangen, aber dies hätte den Rahmen dieser Arbeit gesprengt. Trotzdem gelange ich auch hinsichtlich der Kind- und Elternorientierung zu aufschlussreichen Erkenntnissen, soweit diese Perspektiven in dem jeweiligen Verfahren eine zentrale Rolle spielen. Aber auch dort, wo beispielsweise eine explizite Orientierung an der Elternsicht im Qualitätsentwicklungsverfahren fehlt, wie dies im SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahren der Fall ist, werde ich dieses Manko thematisieren.

Bei der Durchsicht des Informationsmaterials der Verbände zu ihrem Qualitätsentwicklungsverfahren wurde deutlich, dass dieses für die Darstellung der Verbandsperspektive nicht ausreichen würde. Erst durch das Zusammenfügen dieser Perspektiven, der Aussagen der Kita-Leitungen, der Berücksichtigung der verbandsinternen Materialien und durch die Befragungen der Vertreter der Spitzenverbände wurde es möglich, das Qualitätsentwicklungsverfahren in seiner Gesamtheit zu erfassen. Für die Perspektive des Verbands habe ich hierzu entweder Interviews mit der obersten Leitungsebene der Verbände geführt, oder, wenn dies aufgrund des Informationsgehaltes zusätzlich oder stattdessen sinnvoller war, habe ich auch die Personengruppe der Fachberater mitein-

---

notwendig sind, um mögliche Differenzen in Theorie und Praxis eines Verfahrens untersuchen zu können. Das ‚Entdecken von Differenzen‘ war in diesem Fall das zur Auswahl führende Kriterium. Vgl. Glaser, B. G. / Strauss, A. L.: *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. 2. Aufl., Bern, 2008, S. 53ff.

<sup>123</sup> Vgl. Glaser, B. G. / Strauss, A. L.: *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. 2. Aufl., Bern, 2008, S. 57ff.



bezogen. Entscheidend in der Auswahl auf Verbandsebene war, welcher der entsprechenden Vertreter über die Entstehung, Inhalte und Implementierung des Verfahrens Auskunft geben konnte.<sup>124</sup>

Die Gruppe der Personen auf der Verbandsebene war zahlenmäßig überschaubar. Je nach Größe des Verbandes oder Großträgers gab es zum Teil in der jeweiligen Funktion nur eine Person. Demgegenüber gab es in der Auswahlgruppe der Kita-Leitungskräfte und Qualitätsbeauftragten der Kindertageseinrichtungen eine Vielzahl von möglichen Interviewpartnerinnen. Bei Verbänden mit einer größeren Anzahl von Kindertagesstätten habe ich beispielsweise bewusst kleinere und größere Einrichtungen ausgewählt, darüber hinaus habe ich immer versucht, nicht nur Einrichtungen eines Verbandes aus einem Stadtteil aufzusuchen, sondern Kindertagesstätten aus den unterschiedlichsten Stadtteilen, darunter Villenviertel und Stadtteile mit sozialen Problemlagen selektiert. Teilweise waren mir die Vertreter der Verbände durch Voranfragen bei den Kita-Leitungen behilflich oder nannten mir eine Reihe von Einrichtungen, in denen ich mich um einen Interviewtermin bemühen durfte. In der Mehrzahl der Fälle habe ich jedoch anhand der aus dem Internet zugänglichen Listen der Kindertagesstätten die Kita-Leitungen telefonisch um einen Termin gebeten. Bevorzugt habe ich Kindertagesstätten, bei denen die Implementierung des Qualitätsentwicklungsverfahrens bereits stattgefunden hatte.

Die Festlegung, wie viele Interviews ich in Kindertagesstätten durchführen würde, hatte ich anfangs noch nicht getroffen. In diesem Punkt erwies sich mir die gewählte Methode der Grounded Theory ebenfalls als hilfreich, da sie empfiehlt, die Erhebungen solange durchzuführen, bis keine neuen Informationen mehr zutage treten. Man spricht in diesem Fall von theoretischer Sättigung.<sup>125</sup> Diese war bei den einzelnen Verbänden nach einer annähernd gleichen Anzahl von Interviews erreicht. So habe ich durchschnittlich sieben Interviews in den Kindertagesstätten eines Verbandes durchgeführt.

---

<sup>124</sup> Vgl. Gläser, J. / Laudel, G.: *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. 3. Aufl., Wiesbaden, 2009, S. 117.

<sup>125</sup> Vgl. Glaser, B. G. / Strauss, A. L.: *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. 2. Aufl., Bern, 2008, S. 68ff.

## 2.4 Pretest- und Erhebungsphase

Insgesamt habe ich 65 Interviews geführt, davon 12 mit Verbandsvertretern und 53 mit Leiterinnen bzw. Qualitätsbeauftragten der Kindertagesstätten. Im Schnitt dauerte ein Interview ungefähr eine Stunde, welches ich, von zwei Ausnahmen<sup>126</sup> abgesehen, mit den Verbandsvertretern und Kita-Leiterinnen vor Ort geführt habe.

Der Gesamterhebungszeitraum begann Anfang November 2008 und dauerte bis Ende März 2009. Bis Mitte Dezember 2008 führte ich eine Pretest-Phase zur Erprobung der beiden Leitfaden-Fragebögen durch, während derer ich den Fragebogen in sechs Kindertagesstätten und bei fünf Verbandsvertretern getestet und im Laufe der Pretest-Phase sowie zu Beginn der Haupterhebungsphase um einige Fragen bzw. Aspekte ergänzt habe. So enthielt der Leitfaden für die Kita-Interviews zunächst keine Frage zur Einführung neuer Arbeitsweisen oder Dokumentationsformen im Rahmen des Qualitätsentwicklungsverfahrens. Ebenfalls fehlte zu Beginn die Frage, wie sich der Entscheidungsprozess für das jeweils gewählte Verfahren vollzogen hatte. Zu den Auswirkungen auf Eltern, Erzieherinnen und Kinder existierte bereits zu Beginn eine allgemeine Frage; spezifischer habe ich dann im Verlauf des Interviews nach Veränderungen für Kinder und Erzieherinnen gefragt. Fragen dazu, inwiefern Eltern einbezogen würden oder was diese von dem Qualitätsentwicklungsprozess innerhalb der Kita registrierten, wurden erst zu Beginn der Haupterhebungsphase ergänzt. Der Verbands-Leitfaden wurde zu Beginn dieser Phase um die unspezifische, offene Frage erweitert, ob es sonstige Besonderheiten bezüglich des Qualitätsentwicklungsprozesses gebe.

Die Interviews der Pretest-Phase bestehen aus Mitschriften bzw. stichpunktartigen Protokollen der Befragung. In der Auswertung habe ich diese Mitschriften in gleichem Maße berücksichtigt wie die späteren transkribierten Interviews, die im Anschluss an die Testphase mittels eines digitalen Aufzeichnungsgerätes durchgeführt wurden. Der Fragebogen diente als Leitfaden<sup>127</sup>, ließ Spielräume für erzählgenerierende Phasen, und das Interview war in der Regel gekennzeichnet durch einen fließenden Gesprächsverlauf, bei dem es für den Interviewten auch möglich war, Antworten zu einer bestimmten Fragestellung noch an anderer Stelle anzubringen. Diese Antworten konnte ich

---

<sup>126</sup> Ein Interview mit einem Verbandsvertreter und ein Interview mit einer Kita-Leiterin während der Pretest-Phase fand in einem Café statt. Für alle anderen Interviews habe ich immer die Durchführung vor Ort bevorzugt, da ich so zugleich die Möglichkeit hatte, mir im Anschluss an das Interview die jeweilige Kita anzusehen oder einen kurzen Eindruck vom Arbeitsfeld, den Räumlichkeiten oder den ausliegenden Materialien für die Öffentlichkeitsarbeit der Kita, des Verbands oder Großträgers zu erhalten.

<sup>127</sup> Der Leitfaden für die Interviews mit den Kitaleiterinnen enthielt letztlich 21 und der Fragebogen für die Verbandsvertretungen 20 Fragenkomplexe. Beide Leitfäden sind im Anhang am Schluss dieser Arbeit angefügt.

dann in der Auswertungsphase den entsprechenden Fragenkomplexen wieder zuordnen. Diese Art der Flexibilität während der Befragung war unter anderem darauf zurückzuführen, dass ich mich durch das Benutzen eines Aufnahmegeräts voll und ganz auf die Themen des Interviews konzentrieren konnte und es deshalb nicht notwendig gewesen wäre, ein strenges Frage-Antwort-Paradigma einzuhalten. Es stellte sich außerdem heraus, dass sich die Reihenfolge meiner Fragen im Leitfaden meist als logische und fast intuitive Gesprächsabfolge in der Interviewsituation ergab. Zu jedem Interview erstellte ich im Anschluss an die Befragung ein Postskriptum. Darin hielt ich besondere Rahmenbedingungen des Interviews fest und notierte die Gesprächsinhalte vor und nach der Aufnahme mit dem digitalen Aufnahmegerät.<sup>128</sup> Beispielsweise habe ich in einem solchen Postskriptum nach einem Interview vermerkt, dass sich die interviewte Person durch das Aufzeichnungsgerät sehr verunsichert fühlte. Da sie aber trotzdem bereitwillig und ausführlich auf meine Fragen einging und die anderen Interviewten das Aufnahmegerät mehrheitlich problemlos akzeptierten, gab es für mich keinen Anlass, eine solche Irritation in der Auswertung zu berücksichtigen. Da die Postskripte letztlich nicht in meine Auswertung eingeflossen sind, habe ich darauf verzichtet, sie in den Anlagenband der Interviewtranskripte aufzunehmen.

## 2.5 Transkription der Interviews

Die Transkription der geführten Interviews erfolgte auf Grundlage des *gesprächsanalytischen Transkriptionsstandards* (GAT-Standard), der von Margret Selting und anderen Wissenschaftlern entwickelt wurde, um ein unkompliziert anwendbares, leicht verständliches und nachvollziehbares Transkriptionssystem zu etablieren. Da die geführten Interviews nicht hinsichtlich sprachlicher Besonderheiten oder konversationsanalytischer Aspekte ausgewertet werden, sondern die vermittelten Informationen im Mittelpunkt stehen sollten, war es für mein Forschungsvorhaben sinnvoll, Transkriptionen nach dem GAT-Standard anzufertigen. Dieser fußt auf einem sogenannten „Basistranskript“<sup>129</sup>, das als Mindeststandard betrachtet wird und die elementarsten sprachlichen und außersprachlichen Aspekte enthält.

---

<sup>128</sup> Vgl. Langer, A.: *Transkribieren – Grundlagen und Regeln*. In: Friebertshäuser, B. / Langer, A. / Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3. Aufl., Weinheim, München, 2010, S. 521f.

<sup>129</sup> Selting, M. / Auer, P. / Barden, B. / Bergmann, J. / Couper-Kuhlen, E. / Günthner, S. / Meier, C. / Quasthoff, U. / Schlobinski, P. / Uhmann, S.: *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT)*. In: *Linguistische Berichte* 1998 / 173, S. 91-122.

Die Lesbarkeit der Transkripte war eines der grundlegendsten Anliegen während des Prozesses des Transkribierens. Da die geführten Interviews als Datenbasis meiner Forschung dienen sollten, erschien es mir unabdingbar, sie in einer Form zu verschriftlichen, die ohne spezielles Fachwissen erschlossen werden kann. Im Hinblick darauf habe ich ein reduziertes Inventar von Transkriptionszeichen verwendet, welches in seiner Anwendung nur die elementarsten sprachlichen und außersprachlichen Merkmale schriftlich darstellen sollte. Nachfolgend sind die verwendeten Transkriptionszeichen tabellarisch aufgelistet:

Transkriptionszeichen	Bedeutung
(-)	kurze Pause
(--)	mittlere Pause
(---)	lange Pause, üblicherweise mit Zeitangabe
(...)	Auslassungen, üblicherweise mit Zeitangabe
( )	unverständliche Passage
((lacht))	nonverbale Äußerungen, Ereignisse usw.
[ ]	gleichzeitiges Sprechen mehrerer Gesprächsteilnehmer

Zu beachten ist weiterhin, dass bestimmte sprachliche Besonderheiten, wie z. B. Mikropausen zwischen Wörtern, Glottalverschlüsse (abgebrochene Wörter, Sätze) oder Verzögerungslaute (äh, mhm usw.) nicht oder nur sehr rudimentär transkribiert wurden. Gleiches gilt für affirmative Äußerungen der Interviewerin, die den Gesprächsfluss durch Signalisierung des Zuhörens und Verständnisses aufrecht erhalten sollten. Da, wie erwähnt, die vermittelten Informationen im Zentrum des Interesses standen und sprachliche oder dialektale Besonderheiten des Interviewten keinerlei Rolle spielten, wurden die mündlichen Daten in der Transkription behutsam an die Schriftsprache angenähert, um so eine bessere Lesbarkeit der Transkripte zu gewährleisten. Aus diesem Grund wurden z. B. Teilsätze in ihrer Wortabfolge umgestellt oder eine der Schriftsprache angenäherte Interpunktion zur optimierten Strukturierung des mündlichen Datenmaterials verwendet. Außerdem erwies sich die vorsichtige sprachliche Glättung als hilfreich für die Gewährleistung der Anonymität der Interviewten, denn Dialekte oder Redewendungen, die zur Identifizierung eines Interviewten hätten führen können, sind auf diese Weise nicht mehr als sinnstiftendes Element in den Transkripten enthalten. Auf einen formalen Aspekt des GAT-Standards, die Zeilennummerierung der Transkripte, habe ich verzichtet und stattdessen den jeweils verwendeten Fragebogen

als Schablone über das Transkript gelegt, d. h., die Interviewpassagen wurden zwar ausnahmslos chronologisch verschriftlicht, aber mit der entsprechenden Frage des Leitfadens übertitelt. Dieses Vorgehen erwies sich aus zwei Gründen als praktikabel: Zum einen handelte es sich in der Regel um kontextbezogene Antworten, die ganze Interviewpassagen einnahmen und nicht auf Kernbegriffe oder relevante Teilsätze reduziert werden konnten, und zum anderen diente die Aufführung der entsprechenden Fragen aus dem Leitfaden einer notwendigen Strukturierung des Transkripts, die es dem Leser ermöglicht, themenspezifische Passagen schnell und unkompliziert aufzufinden.

## 2.6 Anonymisierung

In meiner Arbeit und in den Transkriptionen habe ich personenbezogene Kontexte, aufgrund derer man Rückschlüsse auf Personen oder Orte ziehen könnte, anonymisiert. Dies entspricht auch der Empfehlung im Ethik-Kodex der DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften) und den Datenschutzgesetzen.<sup>130</sup> In wenigen Ausnahmen ist es der Fall, dass Personen im Folgenden explizit genannt werden, da sie beispielsweise ein bestimmtes Qualitätsentwicklungsverfahren repräsentieren und es an jener Stelle redundant gewesen wäre, eine Anonymisierung vorzunehmen, da Person oder Ort sofort im Zusammenhang erkennbar waren; in den Transkriptionen wurden jedoch auch diese anonymisiert. Zu diesem Zweck habe ich ein relativ aufwendiges, dennoch leicht verständliches Verschlüsselungssystem entwickelt. Dabei stieß ich auf diverse Probleme, die sich erst im Transkriptionsverlauf manifestierten. Beispielsweise wurde in mehreren Interviews, allerdings von Kita-Leiterinnen, die unterschiedlichen Verbänden zugehörig waren, ein und dieselbe Person genannt. Zunächst habe ich diese Personen verbandsübergreifend verschlüsselt. Da sich dieses Vorgehen jedoch im weiteren Verlauf als nicht praktikabel erwies, da auf diese Weise sehr wohl Rückschlüsse durch Querverbindungen hätten gezogen werden können, sind nun sämtliche Personen, die in den jeweiligen Interviews einem Verband zugehörig sind, auch mit entsprechenden Kürzeln verbandsintern anonymisiert worden.

Der folgenden Legende kann entnommen werden, nach welchem System die Anonymisierungen vorgenommen wurden. In den Interviews genannte Orte, Institute, Externe usw. wurden durch die Interviews hinweg zunächst mit dem Kürzel für den jeweiligen

---

<sup>130</sup> Vgl. Miethe, I.: *Forschungsethik*. In: Friebertshäuser, B. / Langer, A. / Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3. Aufl., Weinheim, München, 2010, S. 928ff.

Verband und daran anschließend mit dem Kennbuchstaben (L, I, EXT usw.) und einer fortlaufenden Nummerierung versehen. Die Leitungsebene der Verbände wurde mit ihren Kürzeln jeweils getrennt von der Kita-Ebene durchnummeriert; die Unterscheidung ist dort entsprechend durch den Buchstaben V gegeben.

Liste der Verschlüsselungen:

S	=	Interviewerin Sabine Skalla
P	=	Interview der Pretest-Phase
V	=	Spitzenverband, Großträger
AWO	=	Arbeiterwohlfahrt
CAR	=	Caritas-Verband
DPWV	=	Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband Hamburg e. V.
DRK	=	Deutsches Rotes Kreuz
DW	=	Diakonisches Werk
SOAL	=	SOAL – Alternativer Wohlfahrtsverband e. V., Landesverband Hamburg
VER	=	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH
EXT	=	Externe
F	=	Fachberater
I	=	Institut
L	=	Lokalität (Ortsbezeichnung)
M	=	Mitarbeiterin
T	=	Träger
X, Y, Z	=	Unbekannte Personen / Firmen

## 2.7 Die Forschungsmethodik

Da sich im Feld der Kindertagesstätten die Umsetzung und die Wirkungsweise ihrer Qualitätsentwicklungsverfahren am sinnvollsten durch eine umfangreiche Befragung erschließen lassen würden, musste ich, um herauszufinden, welches Vorgehen bei der

Auswertung des Datenmaterials am besten geeignet sein würde, verschiedene Auswertungsmethoden der qualitativen empirischen Sozialforschung in Erwägung ziehen.

Bei einer Auswertung, die Ulrich Oevermann und seine Mitarbeiter mit der *Objektiven Hermeneutik* entwickelt haben, geht es in erster Linie darum, tieferliegende Sinnstrukturen zu erkennen. Hierzu werden die Texte bzw. das Datenmaterial in kleinste Einheiten zerlegt. Mit dieser Art der Sequenzanalyse lassen sich jedoch meist nur kleinere Datenmengen bearbeiten. Die Auswertung zahlreicher Interviews mithilfe der Objektiven Hermeneutik lässt sich daher nur mit einem sehr großen Zeitaufwand umsetzen und ist deshalb in der wissenschaftlichen Forschungspraxis eher unüblich.<sup>131</sup> Aufgrund der Datenmenge, die ich durch die Leitfadeninterviews auszuwerten hatte, schloss ich diese Herangehensweise aus.

Die Methode der *Qualitativen Inhaltsanalyse* wäre für meine Auswertung ebenfalls infrage gekommen, hätte allerdings einen eher regelgeleiteten Forschungsprozess bedeutet. Bei der Mayringschen Inhaltsanalyse kann vorab ein Kategoriensystem festgelegt werden, und ein wesentliches Analyseziel ist es, zu einer Reduktion des Datenmaterials zu gelangen.<sup>132</sup> Da es jedoch in der wissenschaftlichen Forschung bislang so gut wie keine kritische Auseinandersetzung mit Qualitätsentwicklungsverfahren in Kindertagesstätten gibt, beabsichtigte ich zunächst nicht, mein Datenmaterial zu reduzieren, ebenso wollte ich mein Forschungsfeld mit einer offenen Vorgehensweise erschließen. Für einen solchermaßen offenen Forschungsprozess und aufgrund mangelnder wissenschaftlicher Literatur zum Thema bot sich die *Grounded Theory* an. Allerdings wurde schnell deutlich, dass die Forschungssystematik der *Grounded Theory* für meinen Forschungsgegenstand ausschließlich im Sinne einer Erschließung und Auswertung des Datenmaterials zu verwenden war und nicht mit dem Ziel, welches durch die *Grounded Theory* ebenfalls verfolgt wird, eine übergreifende Theorie zu bilden. Denn für die Beurteilung der Qualitätsentwicklungsverfahren reicht eine interne Perspektive nicht aus. Vielmehr ist es notwendig, die mit der *Grounded Theory* herausdestillierten Ergebnisse an bildungstheoretischen Maßstäben zur Frühpädagogik zu messen. Nur so lassen sich Evaluationskriterien entwickeln, die nicht unkritisch auf dem bereits Bestehendem aufbauen. Die Ergebnisse der Auswertung mithilfe der *Grounded Theory* dienten als Basis

---

<sup>131</sup> Vgl. Garz, D.: *Objektive Hermeneutik*. In: Friebertshäuser, B. / Langer, A. / Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3. Aufl., Weinheim, München, 2010, S. 249ff.

Vgl. Brüsemeister: *Qualitative Forschung. Ein Überblick*. Wiesbaden 2000, S. 253ff.

<sup>132</sup> Vgl. Mayring, P.: *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. 5. Aufl., Weinheim, Basel, 2002, S. 114ff.

Vgl. Mayring, P. / Brunner, E.: *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Friebertshäuser, B. / Langer, A. / Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3. Aufl., Weinheim, München, 2010, S. 323ff.

der Entwicklung interner und externer Evaluationskriterien für Qualitätsentwicklungsverfahren.<sup>133</sup>

## **2.8 Die Auswertung des Datenmaterials mithilfe der Grounded Theory**

### **2.8.1 Die Grounded Theory**

Die Grounded Theory ist mit den Namen Barney Glaser, Anselm Strauss und Juliet Corbin zu assoziieren, welche diese Theorie der qualitativen Sozialforschung in den 60er Jahren entwickelten und später verfeinerten. Kennzeichnend für die Grounded Theory ist eine induktive Vorgehensweise<sup>134</sup>, d. h. eine Entwicklung vom Speziellen hin zum Allgemeinen. In meinem Forschungsvorhaben ging es nun nicht darum, die Forschungsmethode der Grounded Theory mit dem Anspruch anzuwenden, dass neue Theorien<sup>135</sup> entstehen müssen, wie sie beispielsweise in der Soziologie mittels der Grounded Theory entwickelt wurden, sondern ich verwende das Datenmaterial in erster Linie, um Hypothesen entlang meiner Forschungsfrage zu generieren. Im Sinne von Glaser und Strauss bediene ich mich hier keiner vorab formulierten Hypothesen, sondern es geht um das Entdecken derselben anhand des Materials. Erst durch die Datenerhebung und -analyse soll der Forscher zu neuen Erkenntnissen und Thesen seinen Forschungsgegenstand betreffend gelangen. Dies bedeutet auch, dass eventuell vorhandenes Vorwissen eine untergeordnete Rolle spielen muss.<sup>136</sup> Selbstverständlich ist eine komplette Eliminierung von bereits existierenden Erfahrungswerten nicht möglich, allerdings sollte der Forscher darauf bedacht sein, seine Datenerhebung unter dem Aspekt der Offenheit zu vollziehen, um einen Wissensgewinn erst zu ermöglichen und eine Beeinflussung seiner Forschung durch bereits bestehende Theorien zu vermeiden.

---

<sup>133</sup> Nach Abschluss der Auswertung des Datenmaterials mithilfe der Grounded Theory habe ich aus Ergebnissen die Evaluationskriterien abgeleitet, wobei ich diesen Schritt nicht als Theoriebildung bezeichne. Die Grounded Theory erwies sich an dieser Stelle nicht mehr als sinnvoll, da es mir bei meinem Forschungsziel hinsichtlich der Entwicklung von Evaluationskriterien nicht um die weitere Selektion zentraler Schlüsselkategorien ging, wie es in einem abschließenden Forschungsprozess mit der Grounded Theory vorgesehen ist.

<sup>134</sup> Vgl. Strauss, A. L. / Corbin, J.: *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim, 1996, S. IX.

<sup>135</sup> Vgl. Glaser, B. G. / Straus, A. L.: *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. 2. Aufl., 2008, S. 199.

<sup>136</sup> Vgl. Strübing, J.: *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. 2. Aufl., Wiesbaden, 2008, S. 57ff.



Dieser Aspekt war für mich aus zweierlei Gründen von elementarer Bedeutung. Da ich zum einen durch meinen beruflichen Hintergrund einen vertieften Einblick in das zu erforschende Feld der Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten habe, aber andererseits bislang so gut wie keine wissenschaftliche Forschung zur Einordnung von Qualitätsentwicklungsverfahren in Kitas existiert, konnte ich mittels der Grounded Theory einen offenen Forschungsprozess beginnen.

Mithilfe der Grounded Theory sollen vorhandene theoretische Konzepte nicht bestätigt oder verworfen werden, vielmehr konzentriert sich ein Forschungsvorgehen im Rahmen der Grounded Theory darauf, aus erhobenen Daten selbstständig neue Konzepte abzuleiten.

Im Vergleich zu anderen Theorien bzw. Methoden der qualitativen Sozialforschung spielt auch die Kontextualität eine zentrale Rolle. So soll die Interpretation der Daten stets prozesshaft und situationsbezogen stattfinden.<sup>137</sup> Außerdem generiert das Verstehen der Sichtweisen der Akteure und ihr Handeln Hauptaspekte in der Erhebung sowie in der Interpretation der Daten. Das Vorgehen nach der Grounded Theory kann im Großen und Ganzen in drei Phasen dargestellt werden:

*Sensibilisierungsphase:* Diese Phase markiert den Beginn des Forschungsprozesses und zielt darauf ab, sich den eigenen Wissenshintergrund in Bezug auf das zu erforschende Thema bewusst zu machen, damit dem Prinzip der Offenheit im weiteren Verlauf der Forschung Rechnung getragen werden kann. Zu Beginn wird eine sehr allgemein gehaltene und weit gefasste Forschungsfrage formuliert, deren Eingrenzung und Differenzierung später im Forschungsprozess durch die Analyse der erhobenen Daten stattfindet. Die Sensibilisierung ist dementsprechend die erste Annäherung an den Forschungsgegenstand, die sorgfältige Überprüfung der eigenen Prädispositionen sowie das vorläufige Festlegen einer groben Marschrichtung. Analytische Prozesse sollen in dieser Phase nicht stattfinden, um die oben erwähnte Offenheit zu gewährleisten und um zu vermeiden, dass Theorien bzw. Hypothesen im Vorfeld entwickelt werden. Meine Forschungsfrage für die Leitfadenentwicklung lautete: Was bewirken Qualitätsentwicklungsverfahren in Kindertagesstätten?

*Erhebungs- und Orientierungsphase:* In dieser Phase, welche die notwendige Datenerhebung und deren anschließende Sichtung beinhaltet (wobei Überschneidungen der einzelnen Phasen nicht zu vermeiden und sogar erwünscht sind), findet eine erste Grobgliederung des zu analysierenden Textes statt. Der Begriff Text ist hier als Syn-

---

<sup>137</sup> Vgl. Strübing, J.: *Anselm Strauss*. Konstanz, 2007, S. 46.

onym des Datenmaterials zu verstehen, dessen spezielle Form von untergeordneter Bedeutung ist. Die Sichtung und grobe Strukturierung des Datenmaterials dient zum einen der Übersichtlichkeit und zum anderen als Einstieg in die folgende Phase.

*Kodierung:* Dies nun ist die finale Phase, an deren Ende die Hypothesenformulierung stehen soll. Anhand der Grobgliederung des Textes, welche z. B. durch Stichwörter erfolgen kann, geht es nun daran, das Datenmaterial zu erfassen, zu bewerten und Kategorien zuzuordnen, die sich aus den erhobenen Daten ergeben. Die Kodierung stellt somit den zentralen analytischen Aspekt des Forschungsprozesses dar und kann auf dem Forscher bereits bekannte Grundlagen zurückgreifen, die dann als Basiskonzepte des weiteren Kodierens dienen.<sup>138</sup> Unterschieden werden generell drei Formen des Kodierens: das *offene Kodieren*, das *axiale Kodieren* und das *selektive Kodieren*.<sup>139</sup> Die erste der drei Formen ist ein allgemeines Kodieren der in den Daten beobachtbaren Phänomene. Die zweite Form, das axiale Kodieren, stellt eine integrative Feinanalyse dar und zielt auf die Präzisierung der Codes bzw. generellen Kategorien ab. Das selektive Kodieren schließlich kennzeichnet die Auswahl von Kernkategorien in Bezug auf periphere Kategorien. Alle drei Formen durchdringen sich, sind nicht strikt voneinander zu trennen, laufen teilweise parallel ab und bilden in ihrer Einheit den kategorialen Deutungsrahmen.

In meiner Auswertung habe ich mich auf das offene und axiale Kodieren beschränkt, da die beiden Kodierprozesse ausreichten, zentrale Kennzeichen und Kategorien der verschiedenen Verfahren herauszuarbeiten. Darauf aufbauend konnten dann die internen Evaluationskriterien für Qualitätsentwicklungsverfahren entwickelt werden. Zwar handelt es sich auch bei der Festlegung der Evaluationskriterien aus dem Interviewmaterial ebenfalls um einen Selektionsprozess, den ich jedoch nicht als „selektives Kodieren“ bezeichnen möchte, da es mir bei der Entwicklung allgemeiner Evaluationskriterien nicht um die Eingrenzung und weitere begriffliche Reduktion von Kernthesen ging. Unerlässlich für den Prozess der Kodierung ist das Schreiben sogenannter *Memos*, die letztlich nichts anderes als das Erkennen und Formulieren von Schlüsselbegriffen hinsichtlich der entwickelten Kategorien sind. Sie erleichtern die Vorgehensweise gerade bei großen Datenmengen und gewährleisten so eine notwendige Übersichtlichkeit. Sie ermöglichen die kontinuierliche Ergebnissicherung der Analyse, erleichtern spätere Entscheidungsprozesse und strukturieren die Hypothesenentwicklung.

---

<sup>138</sup> Vgl. Strauss A. L.: *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 2. Aufl., München, 1998, S. 56ff.

<sup>139</sup> Vgl. Strauss, A. L. / Corbin, J.: *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim, 1996, S. 43ff. Oder: Vgl. Strauss A. L.: *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 2. Aufl., München, 1998, S. 56ff.

Die Kodierung ist ein zirkulärer Prozess, in dessen Verlauf Kategorien entworfen, verfeinert, differenziert, aber auch eventuell wieder verworfen werden. Dabei konstituiert sich der Analyseprozess der Daten aus der Triade der Kodierung, des Schreibens von Memos und der Datenerhebung. Dies bedeutet, dass sich die drei eben genannten Aspekte gegenseitig bedingen und nicht nach einem strikten Schema ablaufen müssen. Durch die Kodierung der Daten kann beispielsweise die Notwendigkeit einer zusätzlichen Datenerhebung zu bestimmten Kategorien ersichtlich werden. Das Schreiben der Memos wiederum kann Einfluss auf die weitere Kodierung haben, und die Festsetzung von ersten Kategorien kann im Laufe des Analyseprozesses zu weiteren Kodierungen führen, die auch bereits kodiertes Datenmaterial miteinbeziehen können. Demgemäß ist der Prozess des Kodierens eine Methode des ständigen Vergleichens (komparative Analyse), in der Unterschiede und Ähnlichkeiten von Daten herausgearbeitet und Kategorien zugeordnet werden. Auf diese Weise können die gebildeten Kategorien kontinuierlich entwickelt werden, bis sie sich schließlich klar umgrenzt herauskristallisieren lassen. Durch die Kategorisierung der erhobenen Daten bzw. festgestellten Phänomene gelangt der Forscher schließlich zu deutlich umrissenen Hypothesen.<sup>140</sup>

Zwei Formen des Kodierens, das offene und das axiale Kodieren, spiegeln sich in der Struktur der hier vorliegenden Auswertung wieder. Die verbands- und kita-interne Darstellung der jeweiligen Qualitätsentwicklungsverfahren kann als offenes Kodieren verstanden werden, denn dort findet eine erste Gliederung und Strukturierung des Datenmaterials nach groben Aspekten statt. Die ersten groben Kategorien können durch die komparative Analyse der mitunter divergierenden Darstellungen extrahiert bzw. abstrahiert werden und sind im folgenden Forschungsprozess dieser Arbeit verfeinert, erweitert oder aber verworfen worden. Das axiale Kodieren wird in der Auswertung der Interviews mit den Kita-Leitungen an den Stellen sichtbar, an denen es um die konkreten Auswirkungen der Qualitätsentwicklungsverfahren für die Kinder, Erzieherinnen und Eltern geht.

Im Zusammenhang mit der Kodierung bzw. dem Entwerfen von Kategorien sind zwei Begrifflichkeiten von Bedeutung: das *theoretische Sampling* und die *theoretische Sättigung*. Ersteres ist im Grunde nichts anderes als eine Kette aufeinander aufbauender Auswahlentscheidungen bezüglich der Datenerhebung und -analyse für die Generierung von Kategorien bzw. Theorien, welche einer Strategie des ständigen Vergleichs

---

<sup>140</sup> Im Sinne der *Grounded Theory* könnte hier auch das Wort Theoriegenese stehen. Da ich jedoch in erster Linie die Methodik der *Grounded Theory* als Auswertungsmethode bzw. Auswertungsverfahren benutze, vermeide ich hier den Begriff Theoriegenese, da dies nicht mein Forschungsanliegen ist. Vgl. auch Lamnek, S.: *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. 4. Aufl., Weinheim, Basel, 2005, S. 100ff.

folgt.<sup>141</sup> Wenn ein entwickeltes Konzept bestätigt wird und die dafür relevanten Daten keine weiteren Erkenntnisse aufwerfen bzw. auf neue Konzepte oder Kategorien hindeuten, spricht man von der theoretischen Sättigung.<sup>142</sup>

Die genannten Begrifflichkeiten des theoretischen Samplings und der theoretischen Sättigung sind im Sinne der Grounded Theory nicht ausschließlich einer der Phasen (Sensibilisierung, Erhebung, Kodierung) zuzuordnen, sondern in einem prozesshaften, alle Phasen durchdringenden Sinne zu verstehen.<sup>143</sup> Bereits während der ersten Sensibilisierungs- und Erhebungsphase fand die theoretische Sättigung statt, denn der Leitfaden für die Interviews wurde vor und zu Beginn der Haupterhebungsphase nur noch um wenige Aspekte ergänzt. Es zeichnete sich ab, dass der Fragebogen umfassend und gleichzeitig präzise genug war, um alle für das Forschungsvorhaben relevanten Punkte abzudecken und dementsprechende Informationen zu Tage zu fördern. Gleichmaßen verhielt es sich während der Durchführung der Interviews, als offensichtlich wurde, dass das Führen weiterer Interviews in den Kitas eines Verbandes keine neuartigen Informationen zu den wesentlichen Aspekten der Forschung mehr beizutragen gehabt hätte. Auch das theoretische Sampling durchdringt alle Phasen des Forschungsvorhabens und ist nicht ausschließlich der Kodierung zuzuordnen, denn schon während der Sensibilisierung für das Forschungsvorhaben und der anschließenden Erhebung der Daten entwickelten sich die ersten, wenn auch noch sehr diffusen, Grundannahmen, die zirkulär und prozesshaft in die ersten groben Kategorien mündeten. Grundsätzlich steht eine soziale Realität am Anfang des Forschungsprozesses, deren Phänomene im Verlauf der Datenerhebung und anschließenden (oder auch parallel verlaufenden) Analyse interpretiert und bewertet werden. Von Bedeutung ist hier, dass ein analytisches Vorgehen nach der Grounded Theory keinesfalls als striktes und nicht modifizierbares Korsett von Reglementierungen zu verstehen ist, sondern vielmehr dem jeweiligen Forschungsgegenstand angepasst werden kann.<sup>144</sup>

---

<sup>141</sup> Vgl. Strauss A. L.: *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 2. Aufl., München, 1998, S. 70ff. Oder: Vgl. Glaser, B. G. / Straus, A. L.: *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. 2. Aufl., 2008, S. 53ff.

<sup>142</sup> Vgl. Strauss A. L.: *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 2. Aufl., München, 1998, S. 49.

<sup>143</sup> Vgl. Strauss, A. L. / Corbin, J.: *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim, 1996, S. 119ff.

<sup>144</sup> Vgl. Strauss A. L.: *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 2. Aufl., München, 1998, S. 33.

## 2.8.2 Konkrete Auswertungsschritte des Interviewmaterials mithilfe der Grounded Theory

Die Transkriptionen der digitalen Tonaufnahmen erfolgten kontinuierlich während der mehrmonatigen Interviewphase. Somit konnte ich zeitnah beginnen, die verschriftlichten Interviews zu lesen und mit meinen Notizen während der Interviewsituation zu vergleichen. Durch dieses Vorgehen nach der Grounded Theory hätte ich noch zusätzliche Daten zu bestimmten Themen erheben können; dies hat sich allerdings nur zu Beginn der Befragung, in erster Linie während des Pretests, als notwendig herausgestellt. Während der mehrmonatigen Interviewphase fanden jedoch fortlaufende Überprüfungen unter der Prämisse statt, ob der Leitfaden noch ergänzt werden müsse.

Hierzu ein Beispiel aus dem Interview AWO-7 vom 19.3.2009 zur Frage und Antwort 8 des Kita-Leitfadens:

### Das Sampling während der Erhebungsphase:

<b>Interviewpassage aus AWO-7</b>	<b>Notizen während des Interviews</b>	<b>Nach erfolgter Transkription des Memo zur Frage:</b> Inwiefern hat sich Ihre pädagogische Konzeption seit der Beschäftigung mit einem Qualitätsentwicklungsverfahren verändert?
„[Es gab eigentlich nicht wirklich] eine Konzeption, als ich anfing.“	Kein Konzept vorher. Warum?	Hat das Qualitätsentwicklungsverfahren nur formal dazu geführt, dass ein päd. Konzept verschriftlicht wurde? Wo zeigen sich Auswirkungen der Konzeption im Kita-Alltag? Welche Kenntnisse haben die Erzieherinnen bezüglich des Konzepts, wie wird es gelebt, wie wird es umgesetzt?

An diesem Beispiel möchte ich exemplarisch Überlegungen meiner Erstbeschäftigung mit den transkribierten Interviews unter Hinzunahme meiner Notizen während der konkreten Interviewsituation transparent machen. Einen Teil des Abwägungsprozesses hinsichtlich einer möglichen Erweiterung des Leitfadens, bzw. hier auch die Hinzunahme einer weiteren Gruppe von Befragten im Feld der Kita, werde ich im Folgenden kurz verdeutlichen:

Aufgrund des Memos, in dem ich u. a. die Frage notiert hatte, welche Kenntnisse die Erzieherinnen bezüglich der pädagogischen Konzeption haben und wie sie sie umsetzen, hätte ich mit einer zusätzlichen Erhebungsphase die Gruppe der Befragten noch um die Gruppe der nicht mit Leitungsaufgaben befassten pädagogischen Fachkräfte erweitern können, um festzustellen, wie und ob die Beschreibungen der Erzieherinnen

von denen der Leitungskräfte differieren. Dies habe ich jedoch aufgrund der ohnehin schon großen Menge an zu erhebendem Datenmaterial verworfen. Zudem war trotz der Eingrenzung der Interviewpartnerinnen in den Kitas auf die Gruppe der Kita-Leitungen und Qualitätsbeauftragten die Erzieherinnenperspektive im Gesamtmaterial deutlich vertreten. In kleineren Einrichtungen verbringen einige der interviewten Leitungskräfte einen Teil ihrer Arbeitszeit mit den Kindern und sind somit ebenfalls als Erzieherinnen und nicht nur als Leiterinnen tätig.

Den zweiten Aspekt, inwiefern ein verschriftlichtes Konzept auch ein gelebtes Konzept ist, hätte das Thema dieser Arbeit um den Aspekt ‚Untersuchung von pädagogischen Konzeptionen und der daraus folgenden praktischen Handlungskonzepte in der Kita‘ erweitert. Es war jedoch nicht mein Forschungsanliegen, unterschiedliche pädagogische Konzeptionen zu untersuchen. Vielmehr bestand ein wesentlicher Gesichtspunkt meines Vorhabens darin herauszufinden, welche konkrete Veränderungen sich durch das Qualitätsentwicklungsverfahren im pädagogischen Alltag zeigen. Ich habe deshalb eine Erweiterung der Erhebungsphase, in der ich pädagogische Konzeptionen vertieft untersuche, hinsichtlich des Primärthemas nicht für notwendig erachtet.<sup>145</sup> Eine zusätzliche Erweiterung des Leitfadens habe ich somit an dieser Stelle aufgrund der oben beschriebenen Überlegungen nicht erwogen. In der Pretest-Phase und in wenigen weiteren Interviews wurde jedoch der Kita-Leitfaden um einige Aspekte erweitert, wie ich im Kapitel *Pretest- und Erhebungsphase* erläutert habe.

#### Die ersten, unstrukturierten Themen-Memos:

Die erste Sichtung des Interviewmaterials, welches nicht verbandsweise, sondern abhängig davon erfolgte, welche Interviewpartnerinnen mir in der entsprechenden Woche zur Verfügung standen, fand zunächst ungeordnet statt und diente dem Entdecken von Themen. Ich hatte zunächst versucht, Fragen zusammenzufassen und nacheinander abzuarbeiten, doch dies stellte sich schnell als keine sinnvolle Vorgehensweise heraus, da ein spezielles Thema nicht nur zu einer bestimmten Frage auftauchte, sondern sich auch in Antworten zu anderen Fragen zeigte. Aus diesem Grund habe ich Kurz-

---

<sup>145</sup> Hinzu kommt, dass in den Kitas eine Orientierung an speziellen pädagogischen Konzepten mehrheitlich nicht ersichtlich wurde. Nur vereinzelt gab es Hinweise auf eine konkrete pädagogische Ausprägung: In einer katholischen Kindertagesstätte wurde erläutert, dass sie schon seit langer Zeit nach dem Situationsansatz arbeiten; in einem Waldkindergarten der AWO wurde das Konzept mit dem Erfahrungsspielraum, den die Kinder draußen in der Natur haben, beschrieben; eine Kita, die Mitglied des DPWV ist, arbeitet nach der Waldorfpädagogik. Auf welche Weise der pädagogische Alltag einem speziellen pädagogischen Ansatz entspricht und wie sich dies konkret zeigt, hätte sich differenziert nur durch die Hinzunahme weiterer Forschungsmethoden erschließen lassen können. Eine teilnehmende Beobachtung wäre dafür unerlässlich gewesen, denn man kann davon ausgehen, dass eine schriftlich fixierte Konzeption nicht automatisch eine bestimmte pädagogische Alltagspraxis impliziert.

memos zu den Themen verfasst, die in den Antworten sichtbar wurden, und diese stichwortartig wie folgt notiert: Emotionen, Erziehungspartnerschaft mit Eltern, Spielmaterialien, Pädagogische Grundannahmen etc. Es ging mir in diesem Schritt darum, die Gesamtheit der Themen, die aus den Antworten meiner Interviewpartnerinnen hervortraten, zu erfassen.

#### Die verbandsweise Betrachtung der Themen-Memos:

In einem nächsten Schritt habe ich die Themen dieser reduzierten Kurzmemos verbandsweise aufgelistet. Dieser Schritt wurde möglich, je mehr Interviews ich in den Kindertagesstätten eines Verbands erhoben hatte. Durch diese auf Themen fokussierte Betrachtungsweise konnte ich erfassen, welche Themen wie häufig in den Interviews erwähnt wurden oder aber, ob ein Thema nur in einem Verband von Relevanz war oder besondere Aspekte auch nur in einer einzelnen Kita eines Verbands zum Vorschein kamen. Die differenzierten Eigenschaften, beispielsweise wie sich das Thema Eltern bei SOAL oder im Diakonischen Werk in welchen Dimensionen unterscheidet, habe ich in dieser Phase nicht erfasst.

#### Beispiel eines Themen-Memos:

<b>Kita: Antwort zu Frage<sup>146</sup>:</b>	<b>Grobe Themenlistung / Kategorien:</b>
AWO-1: 4; AWO-2: 11; AWO-3: 3, 8, 20 etc. <sup>147</sup>	Materialien und Räume
SOAL-1-P: 5, 6, 8; SOAL-2-P: 6, 13; SOAL-3: 4, 15; SOAL-4: 6, 7, 21 etc.	Materialien und Räume
SOAL-1-P: 5, 8; SOAL-3: 4; SOAL-4: 10,11,16; SOAL-5: 4,6 etc.	Emotionen
DW-1-P: 5, 6, 7; DW-2-P: 2, 5, 6; DW-3-P: 6, 10 etc.	Eltern (Phänomene spezifizieren)

<sup>146</sup> Gekennzeichnet sind hier, in welchem Interview die jeweilige Kategorie genannt wurde. Die Ziffern nach Nennung des Interviews (z. B. SOAL-4: 10, 11, 16) geben die Antwort zur jeweiligen Frage an, in der exakte Textpassagen zu dieser Kategorie zu finden sind. Ich habe in dieser Tabelle für drei Kategorien Beispiele aus jeweils einem Verband angeführt, bzw. bei der Kategorie ‚Materialien und Räume‘ wurden Angaben von Kitas zweier Verbände gemacht. Insgesamt habe ich in einem ersten Schritt für sämtliche Kindertagesstätten die Themen zunächst auf diese grobe, übergeordnete Weise aufgelistet.

<sup>147</sup> Das „etc.“ bedeutet, dass es sich an dieser Stelle nicht um eine vollständige, sondern um eine exemplarische Auflistung handelt, um diesen Schritt der Vorgehensweise zu veranschaulichen. In meinen Memos habe ich diese Fundstellen selbstverständlich in Gänze angeführt.

An diesem Beispiel wird im Ansatz die zirkuläre Auswertungssystematik der Grounded Theory deutlich. Während es sich bei dieser ersten Betrachtung zunächst um eine initiale Sichtung der zum Vorschein kommenden Themen im Sinne des offenen Kodierens handelt, verweist der in Klammern aufgeführte Stichpunkt bereits auf die Phase des axialen Kodierens. Somit werden hier Überschneidungen einzelner Analysephasen deutlich, wie sie in der Grounded Theory möglich, gewollt und zum Teil notwendig sind. Außerdem kann es dazu kommen, dass Auswertungskategorien wieder verworfen werden. Beispielsweise wird die Kategorie *Emotionen* im weiteren Verlauf unter andere Bezugskategorien subsummiert.

#### Der offene Kodierprozess anhand des Interviewmaterials:

Eine systematische Auswertung des gesamten Interviewmaterials erfolgte nach Abschluss der Erhebungsphase. Zunächst einmal habe ich verbandsweise die Eigenschaften und Dimensionen für mögliche Analyseprozesse betrachtet und auf Memos notiert. Um das umfangreiche Datenmaterial übersichtlich zu erfassen, habe ich in einem nächsten Schritt die Textpassagen der Kitas eines Dachverbands, die in einem thematischen Zusammenhang zueinander stehen, aufgelistet. Bei dieser Form des offenen Kodierens verdichteten sich Themenkomplexe und somit konnte ich aus den Textstellen und den Memos die übergeordneten Codes für den Auswertungsprozess entwickeln. Das offene Kodieren in dieser Phase ermöglichte eine Gliederung und Strukturierung des Datenmaterials nach groben Aspekten. Mit der Gesamterfassung aller in den Kitas geführten Interviews konnte ich dann eine verbandsübergreifende Auswertungsstruktur erarbeiten. Mit dieser Auswertungsstruktur war es auch möglich, Aspekte einzelner Interviews, die in anderen nicht vorkamen, zu berücksichtigen, denn gerade bei der Unterschiedlichkeit der Verfahren diente die komparative Analyse in erster Linie der Herausarbeitung und Verdeutlichung der spezifischen Eigenschaften des jeweiligen Qualitätsentwicklungsverfahrens. In der folgenden Darstellung verdeutlichen zwei Beispiele aus einem SOAL-Kita-Interview (SOAL-5) eine erste Kategorienbildung anhand des Interviewmaterials:



### Beispiel einer ersten Kategorienbildung:

Wörtliche Textpassage	Memo	Kode
„Es war aber ab einem Zeitpunkt so, dass es keine Bastelschablonen mehr gab...“	Konkrete Veränderung der zur Verfügung stehenden Beschäftigungs- und Spielmaterialien. <sup>148</sup>	Materialien
„Und damit einher geht eine Selbstbildung, die bei den ErzieherInnen zu einer unglaublichen Zunahme an Stolz und Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl und Kommunikationskompetenz auch innerhalb des Teams geführt hat.“	Auswirkung auf Erzieherin: individuelle Persönlichkeitsförderung	Persönlichkeitsentwicklung

### Die Kategorienbildung im offenen Kodierprozess:

Die einander entsprechenden Themen wurden mit einer übergeordneten Grobkategorie begrifflich gefasst. Anschließend wurden unter diese Grobkategorie stichwortartig Textpassagen je nach Umfang auf ein, zwei oder mehr DIN-A-4-Seiten zusammengefasst. Da einer Grobkategorie unterschiedliche Themen zugehörig sein können, habe ich diese Stichworttextpassagen dann wiederum thematisch untergliedert und durch farbige Markierungen hervorgehoben.

Hier ein Auszug von Stichworttextstellen aus dem Beispiel der Kategorie *Schwierigkeiten bei der Umsetzung* des Caritas-Spitzenverbands.

### Grobkategorie: Schwierigkeiten bei der Umsetzung

	<b>Übergeordnete Kategorie:</b> <b>Schwierigkeiten bei der Umsetzung</b>
<b>Textstellen stichwortartig mit Quellenangabe</b>	<b>Phänomene/Unterkategorien</b>
Zeit, Geld, Personalmangel, Krankenstand (CAR-1: 18) Durch Krankenstand Entwicklungsgespräche verschoben (CAR-1: Antwort zu Frage 17) Keine Zeit für QM, da viele Dokumentationspflichten (CAR-2: 3) Entlastungsstunden für QB (CAR-2: 18).	Rahmenbedingungen/Zeitfaktor
Papier ist geduldig. Findet Wald-AG wirklich statt, muss überprüft werden. (CAR-1: 8). Das Administrative, die Protokolle, das ist alles Zeit (CAR-7: 17). <sup>149</sup>	Formalia

<sup>148</sup> Ausgehend von diesem Memo verfasste ich noch ein weiteres Memo mit folgendem Inhalt: Wenn Erzieherinnen den Kindern bisher Bastelschablonen für ihr Tätigsein in der Kita angeboten haben, was stellen sie ihnen nun zur Verfügung? Woher nehmen sie die Kenntnisse über andere Betätigungsfelder? Was wollte man bisher mit Bastelschablonen erreichen? Womit können die Kinder sich nun beschäftigen? Diese Fragen ließen sich später teilweise in der Auswertung an dem Interviewmaterial verorten.

Begrifflichkeiten: Was ist Ich-Kompetenz (CAR-1: 5) Basale Schwierigkeit: Wie schreibe ich ein Eltern- gespräch auf (CAR-2: 6). QM möchte alles verschriftlichen, aber das fällt Erz. schwer (CAR-3: 18). Arbeitsweise eher von Mund zu Mund (CAR-4: 3). Wir hatten eine QB, die es nicht gut konnte. Taten sich Lücken auf. (CAR-5: 5).	Ausbildungsniveau
Personalwechsel / Neue Mitarbeiterinnen haben QM-Prozess nicht mitgemacht. (CAR-2: 13 und CAR-5: 7) Optimum in Krisensituationen nicht haltbar (CAR- 1: 5).	Nachhaltigkeit
Als Quereinsteigerin trotz interner Ausbildung QM schwer verständlich (CAR-2: 18). Handbuch und Maßnahmebögen werden nicht verwendet. Problem, dass man mehr auf Methode, als auf Inhalt achtet (CAR-4: 3). Methode unnatürlich im sozialen Bereich (CAR-5: 1)	Methodik und Unterlagen

Im folgenden Auswertungskapitel dieser Arbeit bestimmt dieses methodische Vorgehen mittels der Grounded Theory das Herausarbeiten von Kategorien anhand des Materials, das somit die Basis für die ausführliche Auswertung des Datenmaterials aus den Interviews mit den Kita-Leitungen darstellt.

Auch die verbandsinternen Unterlagen wurden als Datenmaterial im Sinne der Grounded Theory verwendet, wobei sich das Herauskristallisieren einer thematischen und strukturellen Gliederung anhand der Verbandsunterlagen vergleichsweise einfach gestaltete, zumal es dabei zunächst um eine deskriptive Darstellung der Verfahren aus Verbandssicht ging. Zur Verfügung standen hier die Unterlagen der Verbände über ihr Verfahren, hinzugezogen wurden dann die Interviews mit den Verbandsvertretern, die ebenfalls anhand der Interviewaussagen kategorisiert wurden.

Der offene Kodierprozess diente somit zunächst der Gliederungsstruktur des Gesamtmaterials. Mit diesem Material habe ich dann in weiteren Auswertungsschritten Verfeinerungen und Präzisierungen der Codes vorgenommen, wie beispielsweise hinsichtlich der Auswirkungen des Verfahrens auf Erzieherinnen in der Auswertung anschaulich wird. Hierbei handelt es sich im Sinne der Grounded Theory, wie ich bereits oben erläutert habe, um eine Kategorienbildung durch das axiale Kodieren, denn die Daten wurden nicht nur im offenen Kodierprozess aufgebrochen, sondern die weitergehende Analyse zielte darauf ab, "Bedingungen zu spezifizieren, die das Phänomen verursachen"<sup>150</sup>.

<sup>149</sup> Dieses Zitat zeigt, dass gelegentlich eine eindeutige Zuordnung zu einer Unterkategorie nicht möglich ist. Ebenso hätte es bei „Rahmenbedingungen/Zeitfaktor“ auftauchen können.

<sup>150</sup> Strauss, A. / Corbin, J.: *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim, 1996, S. 76.

### **3. Die Hamburger Qualitätsentwicklungsverfahren – Der Auswertungs- und Analyseprozess des Datenmaterials mithilfe der Grounded Theory**

In diesem Kapitel wird das gesamte Datenmaterial, d. h. die mit den Leiterinnen oder Qualitätsbeauftragten der Kindertagesstätten geführten Interviews, die Interviews mit den Vertretern der Verbände und Träger sowie die verbandsinternen Dokumente zum jeweiligen Verfahren, dargestellt und mithilfe der Grounded Theory analysiert und ausgewertet. Dabei werden die methodischen Schritte der Auswertung in dem Kapitel zum SOAL-Verfahren exemplarisch veranschaulicht. Um sich dem Ziel anzunähern, der Fachöffentlichkeit im Kontext der Kindertagesstätten hinsichtlich des Einsatzes sinnvoller und angemessener Qualitätsentwicklungsverfahren Beurteilungs- und Orientierungshilfen zu bieten, werde ich die aus den Daten abstrahierbaren Resultate und Kategorien im laufenden Auswertungsprozess interpretieren und bewerten und, wo möglich, bereits erste Evaluationskriterien entwickeln. Letztere leite ich aus dem Material selbst ab. Zum Teil beschreiben die Interviewpartnerinnen unmittelbar positive Auswirkungen von Veränderungen – beispielsweise den Einfluss von Raumveränderungen auf die Kreativität der Kinder. Vielfach leiten sich diese Schlussfolgerungen aber auch indirekt aus den beschriebenen bzw. aus den ausbleibenden Veränderungen ab. Immer wieder wird beispielsweise deutlich, dass Voraussetzungen fehlen, um bestimmte Ziele der Qualitätsentwicklungsverfahren zu erreichen. Diese Zusammenhänge sind den Beteiligten oft nicht bewusst, lassen sich aber gleichwohl aus dem Interviewmaterial erschließen. Die Qualitätsentwicklungsverfahren der Hamburger Dach- und Trägerverbände werden zunächst jeweils aus der Perspektive des Verbands heraus dargestellt. Anschließend wird die Kita-interne Perspektive anhand der Interviews mit den Kita-Leitungen und Qualitätsbeauftragten beleuchtet. Nach diesen beiden Schritten erfolgt ein kurzer Vergleich der Übereinstimmungen und Diskrepanzen der Kita- und der Verbandsperspektive. Als Resultat dieser Betrachtung werden die internen Evaluationskriterien für das jeweilige Qualitätsentwicklungsverfahren zusammengefasst. Am Schluss dieser Arbeit münden die herausgearbeiteten Evaluationskriterien in Zusammenhang mit den bildungstheoretischen Grundlagen in allgemeine Empfehlungen für Qualitätsentwicklungsverfahren.

Ich möchte an dieser Stelle herausstellen, dass es mir bei der Auswertung der Interviews, speziell derjenigen, die ich mit den Kita-Leiterinnen geführt habe, nicht darum geht, zu quantifizierbaren Ergebnissen zu kommen. Mein Anliegen ist es vielmehr, die

Phänomene und Tendenzen, die innerhalb des jeweiligen Qualitätsentwicklungsprozesses in den Kindertagesstätten erzeugt und beschrieben werden, herauszuarbeiten. Dabei kann auch eine Einzelaussage einen wesentlichen Aspekt darstellen.

Um die Perspektive des Verbands auf das jeweilige Qualitätsentwicklungsverfahren darstellen zu können, waren die verbandsinternen Unterlagen als ausschließliche Informationsquelle nicht ausreichend. Deshalb habe ich die Interviews mit den Verbandsvertretern als zusätzliche Datenquelle hinzugezogen, denn diese vervollständigten gleichzeitig die Informationen über den Verband selbst und beleuchteten die Entscheidungsgründe für das jeweils gewählte Verfahren.

Die endgültigen Gliederungskategorien wurden aus der Gesamtheit der Materialien aller Verbände und den transkribierten Verbandsinterviews komprimiert, deshalb gilt die folgende Gliederung für die Darstellungen aller untersuchten Verbände.<sup>151</sup>

---

<sup>151</sup> Während der Auswertung des Datenmaterials mithilfe der Grounded Theory werden die unterschiedlichsten Memos angefertigt. Der folgende Ausschnitt zielt darauf ab, das Datenmaterial inhaltlich zu strukturieren. In einem meiner ersten SOAL-Memos, die in der Gesamtschau im Vergleich mit den anderen Verbänden zur ersten Grobkategorie *Inhaltlicher Rahmen und Orientierung* komprimiert wurden, sind u. a. folgende Themen aufgelistet: Kind im Mittelpunkt, frühkindlicher Bildungsansatz, Kinderrechte, Eigeninteresse der Kinder, Kinder als Forscher, Haltungsveränderung, Selbstbewusstseinsbildung. Solche Memos wurden für alle Verbände in vergleichbarer Weise erstellt. Für die AWO ist in den Memos zur Verbandsperspektive der Grobkategorie *Inhaltlicher Rahmen und Orientierung* Folgendes notiert: Leitsätze, Indikatoren, Bildung, Bild vom Kind, Kita und Familie, Elternpartizipation, anregendes Spielmaterial, Ausbildung in verschiedenen Bildungsbereichen.

Die zugrunde liegenden Fragen bei der Erststellung der Memos waren hier beispielsweise: Was repräsentieren die Aussagen? Antwort: Es werden die Inhalte des Verfahrens erläutert. Weitere Frage: Welche Inhalte des Verfahrens werden konkret benannt?

In der Tabelle im Text sind nun diese Initialkategorien aufgeführt, die schließlich in ihrer Zusammenfassung in die Gliederungspunkte der Verbandsdarstellung mündeten.

<b>Gliederungskategorien für die Verbandsperspektive</b>	<b>Vorstufe der Gliederungskategorien</b>
Der Verband, seine Mitglieder und die am Qualitätsentwicklungsprozess teilnehmenden Kitas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbandsstruktur</li> <li>• Teilnehmende Einrichtungen am Qualitätsentwicklungsprozess</li> </ul>
Entstehungsgeschichte des Verfahrens	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Historie</li> <li>• Hintergründe</li> </ul>
Qualitätsentwicklungsbereiche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inhaltlicher Rahmen und Orientierung</li> <li>• Ziele</li> <li>• Auswirkungen</li> </ul>
Materialien und Unterstützung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementierung</li> <li>• Methodisches Vorgehen</li> <li>• Zeitplan</li> <li>• Experten</li> <li>• Fortbildungsmaterialien<sup>152</sup></li> </ul>
Verantwortliche für den Umsetzungsprozess in der Kindertagesstätte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beteiligung</li> <li>• Wer aus der Kita ist als Prozessverantwortliche involviert?</li> </ul>
Zertifizierung <sup>153</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prozess der Zertifizierung</li> <li>• Sicherung der Nachhaltigkeit</li> </ul>

Diese Kategorienstruktur entstand durch bestimmte Fragen: „Wer? Wann? Wo? Was? Wie? Wie viel? Warum?“<sup>154</sup> In der Grounded Theory wird das offene Kodieren als Aufbrechen des Datenmaterials zur Erfassung von Eigenschaften bezeichnet.<sup>155</sup> Diese Kategorien repräsentieren nun „Sinneinheiten“<sup>156</sup>, die für die Verbandsperspektive überwiegend einer inhaltlichen Gliederung der Darstellung des Qualitätsentwicklungsverfahrens aus Sicht des Verbands dienen. Diesen ersten Schritt, Sinnzusammenhänge zu erkennen und zu benennen, habe ich mir beispielsweise durch folgende Fragen erschlossen: Was wird hier beschrieben? Was repräsentieren die Aussagen im Interviewtext?

Im Folgenden steht nun zu Beginn jeder verbandsweisen Auswertung die Sicht des Dach- bzw. Trägerverbands.

<sup>152</sup> Der Punkt ‚Fortbildungsmaterialien‘ betrachtet neben den Aussagen aus den Interviews auch die verbandsinternen Dokumente zum jeweiligen Verfahren, die in der Auswertung jedoch nicht nur in dieser Kategorie, sondern ebenfalls in die anderen Grobkategorien mit eingeflossen sind. Im Sinne der Grounded Theory werden die Verbandsdokumente ebenfalls als Datenmaterial betrachtet.

<sup>153</sup> Falls im jeweiligen Verfahren eine Erneuerung des Zertifikats vorgesehen ist, wird in die Gliederung ein separater Abschnitt zur Rezertifizierung aufgenommen.

<sup>154</sup> Strauss, A. / Corbin, J.: *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim, 1996, S. 58.

<sup>155</sup> Vgl. Strauss, A. / Corbin, J.: *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim, 1996, S. 45ff.

<sup>156</sup> Hülst, D.: *Grounded Theory*. In: Friebertshäuser, B. / Langer, A. / Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3. Aufl., Weinheim, München, 2010, S. 286.

### **3.1 Das SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahren<sup>©</sup> des Alternativen Wohlfahrtsverbandes SOAL e. V.**

#### **3.1.1 Das SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahren<sup>©</sup> aus der Perspektive des Alternativen Wohlfahrtsverbandes SOAL e. V.**

Die folgende Darstellung, bei der ich zunächst die Perspektive des Dachverbandes anhand der oben dargelegten, strukturierenden Gliederungskategorien aufzeige, ermöglicht dem Leser, das jeweilige Verfahren zu erfassen, um anschließend in der Kita-Auswertung die tatsächliche Umsetzung und die Auswirkungen in der Praxis beurteilen zu können.

##### **3.1.1.1 Der Verband und seine Kindertagesstätten**

Die 155 Mitgliedseinrichtungen des SOAL-Dachverbandes sind meist eigenständige Kita-Träger mit Eltern oder Mitarbeiterinnen im Vereinsvorstand. Mittlerweile haben fünf Staffeln des SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahrens stattgefunden. Von den bisher 65 beteiligten Kindertagesstätten mit annähernd 400 pädagogischen Fachkräften sind 37 Einrichtungen erfolgreich durch den Verband und die vom ihm bestimmten Experten zertifiziert worden.<sup>157</sup>

##### **3.1.1.2 Entstehungsgeschichte des Verfahrens**

Aufgrund gesetzlicher Veränderungen und der dadurch entstandenen Debatten begann ab 1998 die verbandsinterne Diskussion über Qualitätsentwicklungsverfahren. In der Folge wurde eine sogenannte *Steuerungsgruppe*<sup>158</sup> aus 20 SOAL-Kitas eingerichtet, die im Vorfeld Informationen zum Thema Qualitätsentwicklung zusammentrug.<sup>159</sup> Diese

---

<sup>157</sup> Vgl. SOAL e. V., Hamburg: *SOAL-QE-Zertifizierung* (22.10.2009): Online unter: <http://www.soal.de/news/soal-qe-zertifizierung.html> [Abgerufen am 12.12.2009].

<sup>158</sup> Die im Folgenden verwendeten verfahrensimmanenten Begrifflichkeiten werden bei erster Nennung entweder durch Kursivsetzung oder als wörtliches Zitat (aus den Verbandsmaterialien bzw. Kita-Interviews) als Fachbegriffe kenntlich gemacht. Im weiteren Textverlauf wird auf eine kontinuierliche Hervorhebung verzichtet.

<sup>159</sup> Vgl. SOAL-V1-P, Antwort zu Frage 1 und 2.

Tätigkeit, die letztlich zur Entwicklung eines eigenen Verfahrens führte, schilderte ein Verbandsvertreter so:

„[W]ir [haben] zahlreiche andere Verfahren wie DIN EN ISO, Kindernetzwerk der EU, 18 Icons, IQUE, Fthenakis, Tietze, VER-QM und Kronberger Kreis untersucht. Hinzu kamen der Besuch von Veranstaltungen im ganzen Bundesgebiet und der Austausch mit Fachmenschen und Verfahrensentwicklern. Allerdings wurden wir immer wieder darin bestärkt, ein eigenes Verfahren zu entwickeln, in dem das Kind tatsächlich im Mittelpunkt steht. Natürlich haben wir auch in der Literatur recherchiert und sind auf spätere ReferentInnen gestoßen. [...] Im Zuge unserer Suche stießen wir auf das Buch von SOAL-EXT4, *Das pädagogische Selbstverständnis der Erzieherinnen*. Sehr angetan, haben wir ihm unseren Grobentwurf mit der Bitte, uns eine Expertise zu erstellen, zugeschickt und bald positive Rückmeldung und Unterstützung erfahren. Mit dieser wendeten wir uns über SOAL-EXT2 an SOAL-EXT1, stellten ihm unser Konzept vor und kamen recht schnell darin überein, dass wir von einem ähnlichen Bildungsverständnis ausgehen und vielleicht auch gut zusammenarbeiten könnten, was dann erfolgreich seit Februar 2002 geschah.“<sup>160</sup>

Im Jahr 2004 begann daraufhin der erste Durchgang mit neun teilnehmenden Kindertagesstätten, das Qualitätsentwicklungsverfahren in den Einrichtungen zu implementieren.

Man gewinnt den Eindruck, dass sich innerhalb des Verbands eingehend mit unterschiedlichen Qualitätsentwicklungsverfahren beschäftigt wurde, denn einige werden explizit aufgezählt, jedoch wird nicht deutlich, wie dezidiert die genaue Kenntnis der Verbandsvertretung hinsichtlich der anderen existenten Verfahren in Deutschland tatsächlich ausgeprägt ist. Die Suche und Bewertung existenter Verfahren ging einher mit der inhaltlichen Priorität, dass ein am Kind orientiertes Verfahren als zentraler Ausgangspunkt der verbandlichen Qualitätsentwicklung dienen sollte.

### **3.1.1.3 Qualitätsentwicklungsbereiche**

Das SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahren besteht aus sechs grundlegenden *Modulen*. In dem dreijährigen Prozess der Qualitätsentwicklung setzen sich die pädagogischen Mitarbeiterinnen der Kindertagesstätten mit den Inhalten von fünf dieser Module auseinander. Das sechste Modul betrifft schließlich die Zertifizierung. Die sechs Module behandeln im Groben die folgenden Themenbereiche:

---

<sup>160</sup> SOAL-V1-P, Antwort zu Frage 2.

Modul 1: Behandelt das pädagogische und persönliche Selbstverständnis der pädagogischen Fachkraft.

Modul 2: Hier steht die Dokumentation der Bildungsprozesse der Kinder mit dem sogenannten *Ich-als-Kind-Buch* im Vordergrund. Selbstreflexive Elemente der Erzieherinnen-Biografie werden ebenfalls thematisiert.

Modul 3: Das Verinnerlichen des wahrnehmenden Beobachtens als grundlegende pädagogische Haltung steht hier im Mittelpunkt. Das wahrnehmende Beobachten beinhaltet auch eine spezielle Dokumentations- und Reflexionsmethode.

Modul 4: Das pädagogische Personal erfährt, wie man durch spezielle Material- und Raumausstattung Kinder zu selbsttätigem Handeln anregt. Die Erzieherinnen gewinnen neue Grundeinstellungen bezüglich der Selbstbildungsprozesse von Kindern.

Modul 5: Durch fachliche Weiterbildungen und Spezialisierungen wird das sogenannte Fachfrauenprinzip etabliert.

Modul 6: Dieses abschließende Modul kreist um die nachhaltige Sicherung des Qualitätsentwicklungsprozesses. Im Zentrum steht die Zertifizierung bzw. die Rezertifizierung.<sup>161</sup>

Die einzelnen Module wurden sowohl im Interview mit einem Verbandsvertreter als auch in den entsprechenden die Qualitätsentwicklung begleitenden Materialien näher erläutert; hierzu einige Auszüge:

„Modul 1 unterstützt die ErzieherInnen mit gutem Handwerkszeug in Kommunikationsaspekten, der Analyse des Alltags nach Stresspunkten, dem kontrollierten Dialog und der Abgrenzung in verschiedene Richtungen sowie in der Wertschätzung der eigenen Arbeit. Fachlichkeit und Professionalität sind Grundlagen dieses Moduls und zugleich die Veränderung in der Kommunikation im Team, mit den Eltern, den Kindern und schließlich auch mit sich selbst. Die gesamte QE ist in allen Modulen auch Persönlichkeitsentwicklung. So bezieht sich Modul 2 auf den eigenen Bildungsprozess. Die ErzieherInnen erinnern bzw. beobachten sich retrospektiv, lassen KollegInnen Anteil an ihrem Bildungsprozess in der Kindheit und wichtigen Lebensstationen haben. Das schafft Vertrauen und Nähe, Achtung und Toleranz. ErzieherInnen beginnen, mehr von sich selbst und anderen zu verstehen. Bezogen auf die pädagogische Arbeit bedeutet dies auch, für die Prozesse der Kinder sensibler zu werden. Neugierde am Tun der Kinder und Erwachsenen, verbunden mit Wertschätzung, führt zu einer Haltungsveränderung.“<sup>162</sup>

---

<sup>161</sup> Vgl. SOAL-V1-P, Antwort zu Frage 4.

<sup>162</sup> SOAL-V1-P, Antwort zu Frage 15.



Im Reader zur SOAL-Qualitätsentwicklung werden die Module 3, 4 und 5 folgendermaßen dargestellt:

„Wenn man die Bildungsarbeit auf den Ressourcen der Kinder aufbauen will, dann sollte man etwas von dem herausbekommen, was in den Köpfen und im Erleben der Kinder vor sich gehen könnte. Man benötigt eine Form der Beobachtung, die sensibel für die unterschiedlichen Kommunikationsweisen macht, in denen Kinder etwas über sich und ihr Denken mitteilen. Deshalb widmet sich das Modul 3: Wahrnehmung der kindlichen Bildungsprozesse intensiv der Aufgabe eines wahrnehmenden und entdeckenden Beobachtens, ein Beobachten, das nicht einordnet und qualifiziert, was man schon kennt, sondern darauf ausgerichtet ist, vom Kind etwas zu erfahren, was man noch nicht kennt. Wenn es die Kinder sind, die sich bilden, und wir ihnen Hilfe zu dieser Selbstbildung geben wollen, dann brauchen Kinder zu allererst eine Umwelt, die sie zu Neugier, Fragen und selbständigem Forschen herausfordert. Innen- und Außenräume bieten dafür die Anlässe. Wo Kinder zu fragen anfangen, können wir sie in weitergehende Bildungsprozesse verwickeln. Man benötigt didaktische Vorstellungen und Konzepte, die es ermöglichen das, was man bei den Kindern wahrgenommen hat, in ein weiterreichendes Bildungsangebot zu verwandeln. Deshalb wird sich Modul 4: Voraussetzungen gelingender Bildungsarbeit mit Raumgestaltung und Konzepten befassen, welche die Bildungsarbeit unterstützen. Wenn Kinder ihr Können erproben und neugierige Fragen über die Welt stellen, dann brauchen sie Erwachsene, die sich als kompetente Partner in ihr Tun und Denken mit hinein ziehen lassen. Das bedeutet, dass Erzieherinnen und Erzieher sachliche Interessensgebiete haben, wo sie sich kompetent fühlen, Kinder in ihren Forschungen zu begleiten. Deshalb wird sich im Modul 5 mit unterschiedlichen Bildungsbereichen (Sach- und Themengebieten) beschäftigt, um Erzieherinnen und Erzieher darin zu unterstützen, sich solche fachlichen Schwerpunkte zu schaffen oder diese auszubauen.“<sup>163</sup>

Die Inhalte der Module beziehen sich neben pädagogischen Aspekten auch explizit auf die im Folgenden definierten *Rechte der Kinder*:

„Kinder haben ein Recht auf ErzieherInnen, die ihr pädagogisches Verhalten reflektieren (Modul 1).

Kinder haben ein Recht auf ErzieherInnen, die ihre biografischen Lebenserfahrungen hinterfragen (Modul 2).

---

<sup>163</sup> Alternativer Wohlfahrtsverband LV Hamburg e. V. Sozial & Alternativ SOAL (Hrsg.): *SOAL-Qualitätsentwicklung für Kindertagesstätten. Kurzreader*. Hamburg, o. J., S. 11f.

Kinder haben ein Recht auf eigene Bildungsprozesse, die von Erwachsenen anerkannt werden, obwohl sie häufig rätselhaft und fremd erscheinen (Modul 3).

Kinder haben ein Recht auf Themen, Umgebungen und Materialien, die entdeckendem Lernen Raum geben (Modul 4).

Kinder haben ein Recht auf ErzieherInnen, die ein vertieftes Interesse an einem Bildungsbereich haben (Modul 5).

Kinder haben ein Recht auf eine qualitative Sicherung ihrer Bildungsprozesse (Modul 6).<sup>164</sup>

Zu nennen ist an dieser Stelle ein weiteres Kinderrecht, welches neben den oben genannten auf den bildungstheoretischen Hintergrund des Qualitätsentwicklungsverfahrens verweist. Es lautet: „Kinder haben ein Recht auf Bildung ab der Geburt.“<sup>165</sup>

Das SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahren basiert auf einem speziellen Bildungsverständnis, was auch neuere wissenschaftliche Erkenntnisse, beispielsweise aus der Kognitionsforschung, berücksichtigt.<sup>166</sup> Dieses Verständnis von Bildung konzentriert sich nicht primär auf die inhaltlichen Themen von Bildung, sondern darauf, dass die wesentlichen Bildungsprozesse nur im Kontext sozialer Beziehungen entstehen können. In diesem Zusammenhang ist der Begriff vom sich selbst bildenden Kind von zentraler Bedeutung, aber auch diese Form der Bildung vollzieht sich nicht als isoliertes Geschehen, sondern ein Kind kann sich nur selbst bilden, wenn es in Beziehung zu seiner Umwelt steht. Dieses Bildungsverständnis geht außerdem davon aus, dass Lernen nicht über Vermittlung und Instruktion erfolgen sollte, sondern dass die autonomen Erfahrungen, die ein Kind macht, von elementarer Wichtigkeit sind. Neue Erfahrungen werden demnach mit dem bisherigen Erfahrungsschatz verknüpft und können sich somit im kindlichen Verarbeitungsprozess neu ordnen. Je jünger die Kinder sind, desto entscheidender ist es, den Kindern dieses Erfahrungslernen zu ermöglichen.<sup>167</sup>

Dieses Bildungsverständnis setzt voraus, dass sich die bisherigen Einstellungen und Grundhaltungen der Erzieherinnen dahingehend verändern müssen, dass die Kinder

---

<sup>164</sup> Alternativer Wohlfahrtsverband LV Hamburg e. V. Sozial & Alternativ SOAL (Hrsg.): *SOAL-Qualitätsentwicklung für Kindertagesstätten. Kurzreader*. Hamburg, o. J., S. 5.

<sup>165</sup> SOAL-V1-P, Antwort zu Frage 13.

Was in diesem Zusammenhang unter „Bildung beginnt mit der Geburt“ zu verstehen ist, erläutere ich in Kapitel 4 meiner Arbeit, in welchem ich das dem SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahren zugrunde liegende Bildungsverständnis umfassender darlege.

<sup>166</sup> Die wissenschaftlichen und bildungstheoretischen Grundlagen für das SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahren sind von Gerd E. Schäfer erarbeitet worden. Darauf werde ich im weiteren Verlauf meiner Arbeit, in Kapitel 4 zur Bildungstheorie, noch ausführlich eingehen.

<sup>167</sup> Vgl. Alternativer Wohlfahrtsverband LV Hamburg e. V. Sozial & Alternativ SOAL (Hrsg.): *SOAL-QE®. SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahren für Kindertagesstätten. Reader. September 2004*. Hamburg, 2004, S. 16ff.

Vgl. Alternativer Wohlfahrtsverband LV Hamburg e. V. Sozial & Alternativ SOAL (Hrsg.): *SOAL-Qualitätsentwicklung für Kindertagesstätten. Kurzreader*. Hamburg, o. J., S. 12f.

entsprechend ihrer Bedürfnisse selbstbestimmt ihren individuellen Entwicklungsweg nehmen können. Dies ist ein wesentlicher Fokus im Rahmen des SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahrens.<sup>168</sup> Die vorrangige Haltungsänderung für das pädagogische Fachpersonal konstituiert in diesem Zusammenhang das Wahrnehmen kindlicher Prozesse. Diese Beobachtungen werden schriftlich dokumentiert und auf eine spezielle Weise reflektiert und ausgewertet.<sup>169</sup>

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Grundlage des SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahrens auf einer fundierten wissenschaftlichen Bildungstheorie beruht, die das Kind in seiner sozialen Umwelt mit selbstbildenden Potenzialen ausgestattet sieht. Die Erzieherinnen müssen dementsprechend verinnerlichen, diese zu erkennen, um den Kindern Lernprozesse durch das eigene Erfahren zu ermöglichen. Der modulare Aufbau des Verfahrens ist thematisch als Weiterqualifizierungsinitiative für das pädagogische Fachpersonal angelegt. In den zusätzlich zu den Modulen formulierten Kinderrechten werden zwar die Anforderungen an das Fachpersonal deutlich als Forderung hervorgehoben, allerdings nicht, auf welche Weise diese umgesetzt werden können. Die angeführten Kinderrechte weisen den Charakter eines Postulats auf und sind meines Erachtens eher als Leitideen oder Leitbild zu verstehen.

#### **3.1.1.4 Materialien und Unterstützung**

SOAL stellt seinen am Qualitätsentwicklungsverfahren beteiligten Einrichtungen einen umfangreichen Reader<sup>170</sup> zur Verfügung. In diesem werden die Entstehungsgeschichte des Verfahrens vorgestellt, die zugrunde liegende Bildungstheorie erläutert und die einzelnen Module des Verfahrens mit theoretischen Hintergrundinformationen und weiterführenden Literaturangaben dargestellt.

Zusätzlich existiert eine Broschüre<sup>171</sup> zum Verfahren, in der die wesentlichen Inhalte in Kurzform wiedergegeben sind. Diese fungiert auch als hilfreiche Unterstützung für die Öffentlichkeitsarbeit der Kindertagesstätten.

---

<sup>168</sup> Vgl. SOAL-V1-P, Antwort zu Frage 5.

<sup>169</sup> Vgl. Alternativer Wohlfahrtsverband LV Hamburg e. V. Sozial & Alternativ SOAL (Hrsg.): *SOAL-QE©. SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahren für Kindertagesstätten. Reader. September 2004.* Hamburg, 2004, S. 38ff.

Vgl. SOAL-V1-P, Antwort zu Frage 13.

<sup>170</sup> Vgl. Alternativer Wohlfahrtsverband LV Hamburg e. V. Sozial & Alternativ SOAL (Hrsg.): *SOAL-QE©. SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahren für Kindertagesstätten. Reader. September 2004.* Hamburg, 2004. Nur im ersten Durchgang wurde dieser kompakte Reader verwendet. Für die nachfolgenden Durchgänge gibt es thematisch gegliederte Einzelreader.

<sup>171</sup> Vgl. Alternativer Wohlfahrtsverband LV Hamburg e.V. Sozial & Alternativ SOAL (Hrsg.): *SOAL-Qualitätsentwicklung für Kindertagesstätten. Kurzreader.* Hamburg, o. J.

Jede teilnehmende Kindertagesstätte ernennt eine *Qualitätsbeauftragte*<sup>172</sup>, die zunächst eine Fortbildung in „Präsentations-, Moderations- und Dokumentationstechniken“<sup>173</sup> erhält. Der Prozessverlauf des Qualitätsentwicklungsverfahrens erstreckt sich über drei Jahre, und die Unterstützung seitens des Dachverbandes wurde von einem Verbandsvertreter wie folgt beschrieben:

„Das SOAL-QE-Verfahren beginnt mit einer Auftaktveranstaltung für MitarbeiterInnen, Eltern, Vorstände und Interessierte. Jeden Monat treffen sich die QE-Beauftragten für drei Stunden. Für die Module 1, 2 und 4 ist dann folgender zeitlicher Rahmen vorgesehen: Die Qualitätsbeauftragte – i. d. R. die Leitung – hat je Modul drei Tage Fortbildung, und danach finden für die Kita-MitarbeiterInnen ein Auftaktnachmittag pro Modul, auf dem die Einführung durch die ReferentInnen geschieht, und zwei Teamtage statt. Für Modul 3 finden zwei Tage Fortbildung für die QEBs statt, und für die MitarbeiterInnen gibt es neben dem Auftaktnachmittag noch drei halbe Teamtage. Modul 5 wird in Form eines zweitägigen Bildungskongresses mit Workshops für alle pädagogischen MitarbeiterInnen erarbeitet, wo eine Thematik aus verschiedenen Bildungsbereichen erlernt und vertieft werden kann. Für jedes Modul gibt es außerdem noch ein Nachbereitungstreffen mit den Qualitätsbeauftragten und der jeweiligen ReferentIn. Hinzu kommen viermal jährlich die sogenannten Roten-Faden-Veranstaltungen mit SOAL-EXT1, dem wissenschaftlichen Begleiter des Verfahrens, für QEBs und Interessierte aus den MitarbeiterInnen-Teams.“<sup>174</sup>

Von den Referenten des Verbandes wird darüber hinaus das ergänzende Angebot zur Verfügung gestellt, nach Bedarf auf Dienstbesprechungen oder Elternversammlungen Inhalte des Qualitätsentwicklungsverfahrens oder einzelne Aspekte daraus darzustellen. In Bezug auf die Referenten der SOAL-Qualitätsentwicklung besteht für die Kindertagesstätten außerdem die Möglichkeit, sich vor Ort in der jeweiligen Einrichtung fachlich beraten zu lassen.<sup>175</sup>

Aus dieser Darstellung wird ersichtlich, dass die Implementierungsphase sowohl für die Qualitätsbeauftragten als auch für die Mitarbeiterinnen der Kindertagesstätten mit einem intensiven Qualifikationsprozess und einem erheblichen zeitlichen Aufwand verbunden ist.

---

<sup>172</sup> Wird bei SOAL in der Regel mit QEB abgekürzt.

<sup>173</sup> SOAL-V1-P, Antwort zu Frage 6.

<sup>174</sup> SOAL-V1-P, Antwort zu Frage 6.

<sup>175</sup> Vgl. SOAL-V1-P, Antwort zu Frage 7.

Im Auswertungsprozess mithilfe der Grounded Theory habe ich diverse Notizen verfasst. Um einzelne Gedankenschritte und Überlegungen transparent zu machen, werde ich in diesem Kapitel exemplarisch einige dieser Memos einfügen. Das folgende Memo beinhaltet erste analytische Überlegungen, Fragen und Hypothesen.<sup>176</sup>

Memo: Es stellt sich die Frage, inwiefern die Intensität und der zeitliche Umfang für die Implementierung des Verfahrens Einfluss auf die Auswirkungen und die Nachhaltigkeit der Qualitätsentwicklung hat? Dies kann erst mit Blick auf die Aussagen der Erzieherinnen bzw. in Kenntnis der Auswirkungen der anderen Verfahren differenzierter betrachtet werden. Da ich Befragungen in Kitas durchgeführt habe, die ausschließlich dieses vom Verband angebotene Verfahren durchführen, kann ich nicht ermessen, wie viele Einrichtungen, die Mitglied im SOAL-Verband sind, einen Qualitätsentwicklungsprozess mit diesem Verfahren aufgrund der langen und zeitintensiven Implementierungsphase abgelehnt haben. Allerdings mag das Einlassen auf einen solch intensiven Prozess und das Weiterführen desselben, wie dies bei allen Befragten der Fall gewesen ist, das Interesse, die Notwendigkeit oder das Bedürfnis bezüglich langfristiger Weiterbildungsmaßnahmen widerspiegeln.

Im Hinblick auf das Forschungsziel, Evaluationskriterien für Qualitätsentwicklungsverfahren zu entwickeln, stellt sich die Frage, ob Qualitätsentwicklungsverfahren nur nachhaltig wirken können, wenn ihre Prozesse langfristig und intensiv angelegt sind und die Qualitätsentwicklungsprozesse innerhalb der Einrichtungen forciert werden. Diese Hypothese muss für die folgenden Auswertungen im Blick behalten werden.

### **3.1.1.5 Verantwortliche für den Umsetzungsprozess in der Kindertagesstätte**

Die Leitungskraft der Kindertagesstätte, in der Funktion der Qualitätsbeauftragten, trägt im Regelfall die Verantwortung für die Umsetzung des Prozesses. Sie erhält mehrtägige Einführungen in jeden Abschnitt des Qualitätsentwicklungsverfahrens, nimmt an den regelmäßigen Treffen der Qualitätsbeauftragten teil und erstellt die erforderlichen Berichte, die den Stand des Verfahrens in der Einrichtung dokumentieren. Nach den einführenden Weiterbildungen durch die Referenten des Verfahrens erfolgt die Imple-

---

<sup>176</sup> Im Sinne der Grounded Theory werden Memos, auch als „schriftliche Analyseprotokolle, die sich auf das Ausarbeiten der Theorie beziehen“ bezeichnet. Strauss, A. / Corbin, J.: *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim, 1996, S. 169.

Ich möchte an dieser Stelle anmerken, dass das Hypothesenbilden eine Form der Theoriebildung ist, ich persönlich den Begriff Theoriebildung jedoch in meiner Ausarbeitung nicht verwenden werde.

mentierungsphase für die pädagogischen Mitarbeiterinnen, angeleitet durch die jeweiligen Qualitätsbeauftragten in den Kindertagesstätten. Zu beachten ist allerdings, dass die Qualitätsbeauftragten in drei der fünf Module nicht ihr eigenes Mitarbeiterinnenteam fortbilden, sondern dies in einer anderen Kita ihres Durchgangs durchführen.<sup>177</sup> Damit diese Anforderung, ein anderes, bislang unbekanntes Team zu moderieren, durch die Qualitätsbeauftragten geleistet werden kann, wird im Rahmen des Verfahrens dafür Sorge getragen, dass diese durch eine Moderatorenfortbildung zu Beginn des Verfahrens auf die Rolle gut vorbereitet sind. Sinnvoll ist der Einsatz 'kita-fremder' Moderatoren für den Qualitätsentwicklungsprozess, da die Kita-Mitarbeiterinnen einer neuen Moderatorin mit einer besonderen Aufmerksamkeit begegnen, die sich positiv auf den Gesamtprozess des Qualitätsentwicklungsverfahrens auswirken kann.

Die Qualitätsbeauftragten treffen sich während dieser Implementierungsphase regelmäßig. Durch die enge Anbindung an den Verband und die Referenten sowie den stetigen Austausch untereinander kann sich jede Qualitätsbeauftragte der inhaltlichen und prozesshaften Umsetzungsphasen in ihrer Einrichtung vergewissern. Zugleich wird hierdurch die Ernsthaftigkeit und die Verantwortung, die die Kita-Leiterin in der Rolle der Qualitätsbeauftragten hat, unterstrichen. Das führt womöglich auch zu einer besseren Verankerung des gesamten Prozesses in den Kitas. Die Qualitätsbeauftragten werden im Rahmen des Verfahrens letztlich auch zu Fachreferenten ausgebildet.

Als Evaluationskriterium lässt sich hier ableiten, dass Kita-Leiterinnen oder Qualitätsbeauftragte intensiv auf ihre Rolle, die Qualitätsentwicklungsschritte zu moderieren, vorbereitet und während des Prozesses von ihrem Verband begleitet werden sollten.

Es wird zu überprüfen sein, ob die gute Vorbereitung der Qualitätsbeauftragten auf den Prozess ein wichtiger, möglicherweise notwendiger Baustein eines guten Qualitätsentwicklungsverfahrens darstellt und somit ein allgemeines Evaluationskriterium darstellen sollte.

### **3.1.1.6 Zertifizierung und Rezertifizierung**

Der Prozess der *Zertifizierung* und späteren *Rezertifizierung* wird seitens des Verbandes und der Personen, die das Verfahren mitentwickelt haben, aktiv begleitet.

---

<sup>177</sup> Vgl. SOAL-V1-P, Antwort zu Frage 6 und 7.

„Das SOAL-QE-Zertifikat wird von SOAL, den ReferentInnen und der wissenschaftlichen Begleitung durch SOAL-EXT1 vergeben und hat zwei Jahre Gültigkeit. Die Zertifizierung findet im dialogischen Prozess zwischen Team und ReferentInnen statt.“<sup>178</sup>

Für beide Prozesse müssen im Verlauf der Implementierung und auch für die weitere Qualitätsentwicklung kontinuierlich schriftliche Berichte zum Stand des Verfahrens in der Kita auf Basis eines Fragenkatalogs beim Verband eingereicht werden. Zu den erstellten Berichten erhalten die Einrichtungen Rückmeldung von den Referenten.<sup>179</sup>

Für die Erstzertifizierung müssen die wesentlichen Aspekte innerhalb einer Kindertagesstätte schriftlich dargelegt werden, und für jeden Qualitätsabschnitt existiert ein separater Fragenkatalog.<sup>180</sup> In die Erarbeitung dieser Dokumentation, die dem Verband und den Referenten vorgestellt wird, ist das gesamte Kita-Team involviert.<sup>181</sup> Wie schon zu Beginn angeführt, haben von den 65 Kindertagesstätten, die bis Ende des Jahres 2009 am SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahren teilgenommen haben, bisher 37 Einrichtungen ein Zertifikat erhalten.<sup>182</sup>

Im Folgenden gebe ich auf Grundlage des Interviews mit der Verbandsvertretung die Qualitätsanforderungen wieder, die für die Sicherung der Nachhaltigkeit des Prozesses der Qualitätsentwicklung für erforderlich gehalten werden:

Die Anforderungen für die Rezertifizierung sind komplex und sollen die Nachhaltigkeit und Kontinuität der Qualitätsentwicklung sichern. So sei es erforderlich, dass sich die Qualitätsbeauftragten eines Durchgangs weiterhin vierteljährlich treffen, um sich gegenseitig, z. B. durch Rundführungen durch die Kitas, ein Bild über die erreichte Qualität zu vermitteln. Außerdem müssten auch nach der Zertifizierung halbjährliche Berichte über den Stand und Verlauf der Qualitätsentwicklung in der jeweiligen Kita verfasst und beim Verband eingereicht werden. Um sich nicht ausschließlich auf schriftliche Berichte und Foto-Dokumentationen stützen zu müssen, sollten Verbandsvertreter und/oder Referenten die jeweiligen Einrichtungen vor Ort aufsuchen, um sich so einen objektiven Eindruck der Qualitätsentwicklung zu verschaffen und gegebenenfalls unterstützend tätig werden zu können.

Das Zertifikat hat eine Gültigkeitsdauer von zwei Jahren, nach Ablauf dieser Frist verlangt SOAL für eine erneute Zertifizierung einen Abschlussbericht, der zu folgenden Aspekten Aussagen treffen muss: Die Prozesse zur Realisierung der Kinderrechte sowie

<sup>178</sup> SOAL-V1-P, Antwort zu Frage 11.

<sup>179</sup> Vgl. SOAL-V1-P, Antwort zu Frage 9.

<sup>180</sup> Ein Leitfaden bzw. Reader zu den Anforderungen für die Zertifizierung wird den Kindertagesstätten eines Durchlaufs vom Dachverband zur Verfügung gestellt. Vgl. Alternativer Wohlfahrtsverband LV Hamburg e. V. Sozial & Alternativ SOAL (Hrsg.): *SOAL-QE®. SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahren für Kindertagesstätten: 3. Durchgang. Zertifizierungsanforderungen Modul 6.* o. O., 1/2009.

<sup>181</sup> Vgl. SOAL-V1-P, Antwort zu Frage 9.

<sup>182</sup> Vgl. SOAL e. V. Hamburg: *SOAL-QE-Zertifizierung* (22.10.2009): Online unter: <http://www.soal.de/news/soal-qe-zertifizierung.html> [Abgerufen am 12.12.2009].

die Förderung der Bildungsprozesse müssen dokumentiert werden. Dabei sollten einrichtungsspezifische Änderungen im Rahmen der Qualitätsentwicklung, Probleme bzw. Verhinderungsfaktoren sowie deren Lösungen oder Lösungsansätze beleuchtet werden. Auch die Motivation, an der SOAL-Qualitätsentwicklung teilzunehmen, kann hier Ausdruck finden. Neben dem Abschlussbericht müssen drei Halbjahresberichte, zwei dokumentierte und reflektierte Beobachtungen pro Team, Nachschulungsprotokolle pro Mitarbeiterin als Belege für die Vermittlung der QE-Inhalte, eine pädagogische Konzeption, Belege für die Teilnahme an den Treffen der Qualitätsbeauftragten und an den Roten-Faden-Veranstaltungen sowie ergänzendes Material, wie z. B. Erlebnisberichte, Foto- und Video-Dokumentationen zu Projekten oder Bildungsprozessen, erstellt und zur Prüfung eingereicht werden.<sup>183</sup>

Um die Anforderungen an die Zertifizierung bzw. Rezertifizierung erfüllen zu können, ist eine kontinuierliche Beschäftigung mit den Inhalten des Qualitätsentwicklungsverfahrens im Mitarbeiterteam der Kindertagesstätte erforderlich. Für die Qualitätsbeauftragte, hier in der Regel die Kita-Leitung, kommt der Aufwand durch das Berichts- und Dokumentationswesen hinzu. Ob diese Art der Berichterstellung auch dazu beiträgt, das Verfahren mit seinen Themen inhaltlich in der Kita zu verankern, oder ob es sich hier eher um einen hohen formalen Aufwand handelt, der sich in der Praxis nicht produktiv nach innen auswirkt, lässt sich an dieser Stelle nicht feststellen. Hierüber muss die Auswertung der Interviews mit den Kita-Leitungen Aufschluss geben. Festzuhalten bleibt aber, dass der schriftliche und zeitliche Aufwand für die Erstzertifizierung, aber auch für die Rezertifizierungen, außerordentlich hoch ist.

Es stellt sich die Frage, ob Einrichtungen aufgrund des hohen Aufwands ein solches Verfahren nicht in Erwägung ziehen würden. Auf Grundlage des vorliegenden Datenmaterials lässt sich diese Frage nicht beantworten, jedoch scheint es mir wahrscheinlich, dass der absehbare hohe Zeitaufwand eine zunächst abschreckende Wirkung haben könnte.

Weiterhin gilt es zu beachten, dass die intensive Begleitung der Kitas durch eine Dachorganisation und die Anforderungen an eine Rezertifizierung möglicherweise eine notwendige Voraussetzung für eine nachhaltige Qualitätsentwicklung darstellen und somit als Evaluationskriterium gelten können.

---

<sup>183</sup> Vgl. SOAL-V1-P, Antwort zu Frage 12.



### 3.1.2 Die Qualitätsentwicklung des Alternativen Wohlfahrtsverbandes SOAL e. V. aus der Perspektive der Kindertagesstätten

Die inhaltliche Gliederung und Strukturierung der Unterkapitel der folgenden Auswertung habe ich auf eine ähnliche Weise wie bei der Verbandsgliederung erarbeitet. Auch hier gilt die Struktur nicht nur für die SOAL-Kitas, sondern wurde auf Basis der Interviews mit den Kita-Leiterinnen aller Verbände herausgearbeitet. Ich habe im offenen Kodierprozess der Kitas aller Verbände die Grobkategorien entwickelt, die in der folgenden Gliederung wiedergegeben werden. Diese Grobkategorien kennzeichnen den übergeordneten thematischen Bezug, die inhaltliche Ausprägung ist jedoch von Verband zu Verband unterschiedlich.

Ich habe zunächst, wie auch im Kapitel *Erste Auswertungsschritte des Interviewmaterials mit der Grounded Theory* dargelegt, verbandsübergreifend Themenmemos aufgelistet. Tauchten bei SOAL Gefühlsäußerungen auf, so habe ich die Fundstellen zum Gliederungspunkt *Emotionen* in den Kita-Interviews des SOAL-Verbandes auf den sogenannten Themenmemos aufgelistet (Emotionen: SOAL-1-P: 5, 8; SOAL-3: 4; SOAL-4: 10,11,16; SOAL-5: 4,6; SOAL-6: 9, 10; SOAL-7: 2, 3, 6, 12, 17; SOAL-8: 6, 12; SOAL-9: 6, 9, 17). Auf diese Weise bin ich mit dem gesamten Datenmaterial verfahren. So entstanden eine Vielzahl von Themenmemos, wie z. B. Rahmenbedingungen, Bild vom Kind, Elterngespräche, zunächst allgemein festgehalten durch Interview und Nummer der Frage. Im Vergleich mit den anderen Verbänden habe ich dann diese Themenmemos in einem nächsten Schritt zu übergeordneten Grobkategorien zusammengefasst, die sich in den Überschriften der verbandsweisen Subkapitel wiederfinden. Auf diese Weise sind hier wie im Verbandskapitel die verbandsübergreifend geltenden Sinnzusammenhänge der Gliederungsstruktur entstanden. Der Punkt *Konkrete Auswirkungen des Verfahrens auf Haltung, Handeln und Professionalität der Erzieherin* mündete beispielsweise in die endgültige Gliederungskategorie *Auswirkungen auf Erzieherinnen*.

Für diesen Schritt im offenen Kodierprozess war es zudem notwendig, nicht nur die sichtbaren Themen aufzulisten, sondern die konkreten Textstellen entsprechend der Fragen, die ich an das Material gestellt habe,<sup>184</sup> stichwortartig herauszuschreiben und zu ordnen. Erst dadurch zeichneten sich dann Ähnlichkeiten, Unterschiede und Besonderheiten ab. Für die Erfassung und Darlegung der überwiegenden Sachverhalte war dieser offene Kodierprozess ausreichend; an anderen Stellen, z. B. bei den Erzieherinnen, ging der Kodierprozess ins axiale Kodieren über.

---

<sup>184</sup> Siehe die entsprechend Erläuterung zu Beginn des Kapitels 3.2.1.

### 3.1.2.1 Inhalte der Qualitätsentwicklung

Zur ersten Kategorie *Inhalte der Qualitätsentwicklung* bin ich durch gezielte Fragen gelangt: Worum kreist das jeweilige Verfahren? Welche Art von Qualität soll entwickelt werden? Welche Kernthemen werden deutlich? Für das offene Kodieren sind laut Strauss und Corbin im Analyseprozess zwei methodische Schritte erforderlich. Diese sind zum einen das Anstellen von Vergleichen und zum anderen das „Stellen von Fragen“. <sup>185</sup> Die spezifischen Themen und Inhalte der einzelnen Verfahren sind zwar voneinander verschieden, aber durchaus unter der übergeordneten Kategorie *Inhalte der Qualitätsentwicklung* fassbar.

In der Gruppe der Kitas, die im Dachverband SOAL organisiert sind, habe ich neun Interviews durchgeführt, wobei die ersten beiden zur sogenannten Pretest-Phase gehören, in welcher der Fragebogen getestet und nach anschließender Auswertung nochmals bearbeitet und erweitert wurde. Bis zum Interview SOAL-5 wurden im Fragebogen kleinere Ergänzungen und Modifikationen vorgenommen.

Bezüglich der Frage nach den zentralen Inhalten des SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahrens, der zweiten Frage des Leitfadens, wurden von den Kita-Leitungen bzw. Qualitätsbeauftragten folgende Themenkomplexe <sup>186</sup> benannt:

1. Die Rolle der Erzieherin unter Einbeziehung ihrer biografischen Erfahrungen als Bildungsbegleiterin, Fachspezialistin und Raumgestalterin,
2. Selbstbildung und Selbsttätigkeit,
3. Beobachtung, Haltung zum Kind und Bildung ab der Geburt,
4. Kinderrechte.

---

<sup>185</sup> Strauss, A. / Corbin, J: *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim 1996, S. 44.

<sup>186</sup> Diese Themen werden unter Zuhilfenahme relevanter Aussagen aus den Interviewpassagen zur Leitfadenfrage nach den inhaltlichen Themen näher beleuchtet. Ich werde mich allerdings im weiteren Verlauf der Auswertung von den Leitfragen lösen und stattdessen die Priorität auf relevante Textstellen legen, die in einem Sinnzusammenhang zueinander stehen, wodurch die Themen an späterer Stelle ausführlicher herausgearbeitet werden können. Im Folgenden werden aber nun zunächst die Inhalte und Themen formuliert, die aufgrund meiner konkreten Frage: *Was sind die zentralen Inhalte des Qualitätsentwicklungsverfahrens?*, von den Interviewpartnerinnen genannt wurden.

Die Fundstellen beziehen sich bei den aufgeführten Themen hier immer auf die zweite Frage: vgl. SOAL-1-P, SOAL-2-P, SOAL-3, SOAL-4, SOAL-5, SOAL-6, SOAL-7, SOAL-8, SOAL-9, Antwort zu Frage 2.

### **3.1.2.1.1 Die Rolle der Erzieherin – Bildungsbegleiterin, Fachspezialistin und Raumgestalterin**

Die Erzieherin wurde als Unterstützerin und Begleiterin der Bildungsprozesse der Kinder bezeichnet, aber auch als Gestalterin von Räumen.<sup>187</sup> Die Raumgestaltung wurde von vier Interviewpartnerinnen als zentrales Thema konkret benannt. Diese ermögliche den Kindern ihre eigene Entwicklung, und in einem Fall wurde die Gestaltung der Räume auch mit der individuellen, fachlichen und professionellen Weiterentwicklung der Erzieherin verbunden. Die pädagogische Mitarbeiterin wurde in diesem Zusammenhang als Fachkraft bezeichnet, die in der Kita ihren eigenen Raum zur Praktizierung und Vertiefung ihrer speziellen Kenntnisse hat.<sup>188</sup> Eine Kita-Leiterin bezeichnete drei Aspekte der Bildung als wesentlich: die Ästhetik, die Motorik und den mathematischen Bereich.<sup>189</sup> Das Qualitätsentwicklungsverfahren selbst wurde einmal als Methode mit einem „ganzheitlichen, humanistischen Ansatz“<sup>190</sup> beschrieben, auch der autobiographische Aspekt im Rahmen des Qualitätsentwicklungsverfahrens wurde von einer Befragten als zentraler Inhalt angeführt,<sup>191</sup> und in einem weiteren Interview wurden die biographischen Erfahrungen in Verbindung mit der persönlichen Bildung als Kernaspekt benannt<sup>192</sup>.

Als Memo zu dem einzeln angeführten Aspekt des Zusammenhangs biografischer Erfahrungen mit eigenen Bildungsprozessen habe ich mir Folgendes notiert: Verändern persönliche Bildungsprozesse das Verhalten von Erzieherinnen und wird dies in den Interviews auch an anderen Stellen deutlich?

Sehr deutlich, von vier Interviewpartnerinnen sogar als zentrales Thema des Qualitätsentwicklungsprozesses betrachtet, kommt der Aspekt zum Vorschein, dass die pädagogische Fachkraft einen zusätzlichen Part in der pädagogischen Arbeit einnimmt, nämlich indem sie Räume gestaltet. Hierfür wird eine vorherige Auseinandersetzung mit Raumkonzepten und der inhaltlichen Bestimmung für den jeweiligen Raum erforderlich sein. In den von ihr gestalteten Räumen kann die Erzieherin dann selbst neue Erfah-

---

<sup>187</sup> Vgl. SOAL-4, SOAL-5, SOAL-7, SOAL-8, Antwort zu Frage 2.

<sup>188</sup> Vgl. SOAL-5, Antwort zu Frage 2.

<sup>189</sup> Vgl. SOAL-9, Antwort zu Frage 2.

<sup>190</sup> SOAL-1-P, Antwort zu Frage 2.

<sup>191</sup> Vgl. SOAL-3, Antwort zu Frage 2.

<sup>192</sup> Vgl. SOAL-6, Antwort zu Frage 2.

rungen sammeln und ihre durch Weiterbildungen vertieften oder neu erworbenen fachspezifischen Kenntnisse einbringen.<sup>193</sup>

### **3.1.2.1.2 Selbstbildung und Selbsttätigkeit**

Dieser Abschnitt kreist um die bildungstheoretischen Grundlagen des Qualitätsentwicklungsverfahrens und seine Begrifflichkeiten.

Der Begriff Selbstbildung wurde entweder als „Selbstbildungspotenzial“<sup>194</sup>, „Selbstbildungsprozess“<sup>195</sup> oder „die Kinder in ihren eigenen Prozessen“<sup>196</sup> bezeichnet, wobei die Begriffe entweder als Schwerpunktthema benannt wurden<sup>197</sup> oder in Zusammenhang mit der Bildung ab der Geburt<sup>198</sup>, der Aufgabe und Rolle der Erzieherin<sup>199</sup> der in den Kontext der Funktion des Beobachtungsverfahrens<sup>200</sup> gestellt wurden. Als Thema benannt wurde auch „Selbsttätigkeit“<sup>201</sup> und mit der Begrifflichkeit „ungestörter Selbsttätigkeit“<sup>202</sup> ein hierfür erforderlicher Rahmen definiert.

Die Begrifflichkeiten zu den Selbstbildungsprozessen von Kindern werden bei den Fragen nach den Inhalten der Qualitätsentwicklung nur genannt, aber nicht näher erläutert. Mein Memo an dieser Stelle lautet: Existiert eine fundierte, differenzierte Vorstellung davon, was Selbstbildungsprozesse von Kindern sind oder auf welche Weise sich Kinder bilden? Deutlich geworden ist jedoch, dass das Thema Selbstbildung eine theoretische Grundannahme des Verfahrens bildet.

### **3.1.2.1.3 Beobachtung, Haltung zum Kind und Bildung ab der Geburt**

Das im Rahmen des Qualitätsentwicklungsverfahrens eingeführte Beobachtungsverfahren wurde von einer Kita-Leiterin als „wahrnehmende Beobachtung“<sup>203</sup> bezeichnet, die reflektiert werde und eine „Kommunikation zum Kind hin“<sup>204</sup> ermögliche. Die Auswertung der Beobachtung wurde als eine Methode beschrieben, die zu einer veränderten

---

<sup>193</sup> Weiteres Memo: Wurde durch die fachliche Weiterqualifizierung erreicht, wie bewusst die Erzieherinnen Räume für welchen Zweck und mit welchen Konsequenzen einrichten?

<sup>194</sup> Vgl. SOAL-1-P, SOAL-4, SOAL-7, Antwort zu Frage 2. Der Begriff wurde in den Interviews auch im Plural verwendet.

<sup>195</sup> Vgl. SOAL-6, Antwort zu Frage 2. Der Begriff wurde in den Interviews auch im Plural verwendet.

<sup>196</sup> SOAL-8, Antwort zu Frage 2.

<sup>197</sup> Vgl. SOAL-1-P, SOAL-6, Antwort zu Frage 2.

<sup>198</sup> Vgl. SOAL-4, SOAL-7, Antwort zu Frage 2.

<sup>199</sup> Vgl. SOAL-4, SOAL-7, SOAL-8, Antwort zu Frage 2.

<sup>200</sup> Vgl. SOAL-6, SOAL-7, SOAL-8, Antwort zu Frage 2.

<sup>201</sup> Vgl. SOAL-2-P, SOAL-4, Antwort zu Frage 2.

<sup>202</sup> SOAL-4, Antwort zu Frage 2.

<sup>203</sup> SOAL-5, Antwort zu Frage 2.

<sup>204</sup> SOAL-5, Antwort zu Frage 2.

Einstellung der Erzieherin führe und dabei den Fokus auf das Kind richte.<sup>205</sup> Die Einstellung zum Kind, in den Interviews als „Haltung“<sup>206</sup> bezeichnet, werde jedoch nicht nur über das Beobachtungs- und Auswertungsverfahren verändert, sondern auch durch die Annahme, dass Bildung mit der Geburt beginne und Kinder per se mit den oben genannten selbstbildenden Potenzialen ausgestattet seien.<sup>207</sup>

Auch an dieser Stelle wird weder deutlich, was genau mit den *selbstbildenden Potenzialen* des Kindes gemeint ist, noch wird erläutert, was unter *Bildung beginnt mit der Geburt* verstanden wird. Ebenso wenig wird ersichtlich, wie sich durch diese theoretischen Grundannahmen Einstellungen oder Verhaltensweisen von Erzieherinnen verändern können. Nachvollziehbarer, auch wenn dies in den Antworten der Interviewpartnerinnen auf die Fragen nach inhaltlichen Bezügen des Qualitätsentwicklungsverfahrens nicht ausführlich dargelegt wird, sind die durch das Beobachtungsverfahren möglich werdenden Veränderungen von Grundeinstellungen. Was genau unter Selbstbildungsprozessen zu verstehen ist, wird erst im weiteren Stadium der Analyse der SOAL-Interviews deutlicher hervortreten. Erkennbar ist jedoch, dass es aufseiten der Erzieherinnen eine Kenntnis davon und ein Bewusstsein darüber gibt, dass dieses Verfahren auf bildungstheoretischen Grundannahmen darüber, wie sich ein Kind bildet, beruht, auch wenn dieser Verinnerlichungsprozess nicht exakt beschrieben werden kann.

### **3.1.2.1.4 Kinderrechte**

Kinderrechte wurden in den Interviews auch synonym als Rechte der Kinder bezeichnet.<sup>208</sup> Dieser Satz mag hier als Tautologie erscheinen, verweist jedoch darauf, dass diese Kinderrechte nicht eingehender beschrieben wurden, sodass man keinen Einblick bekommen kann, um welche Rechte es sich im Speziellen handelt. Eine Kita-Leiterin bezifferte die Anzahl der Rechte mit sechs,<sup>209</sup> ebenfalls ohne näher darauf einzugehen, welche Inhalte den Kinderrechten zugrunde liegen. Spezifischer erläutert wurde von zwei Befragten, dass die Kinderrechte als Orientierungsrahmen für die Erzieherinnen dienen, mit dem sie ihr berufliches Handeln reflektieren können.<sup>210</sup> Ob und auf welche Weise jedoch anhand dieser Kinderrechte die pädagogischen Fachkräfte ihr Handeln

---

<sup>205</sup> Vgl. SOAL-8, Antwort zu Frage 2.

<sup>206</sup> SOAL-7, SOAL-8, Antwort zu Frage 2.

<sup>207</sup> Vgl. SOAL-7, Antwort zu Frage 2.

<sup>208</sup> In vier der neun Kitas des Dachverbands SOAL wurden synonym die Begriffe *Kinderrechte* oder *Rechte der Kinder* verwendet. SOAL-1-P, SOAL-2-P, SOAL-4 und SOAL-5, Antwort zu Frage 2.

<sup>209</sup> Vgl. SOAL-4, Antwort zu Frage 2.

<sup>210</sup> Vgl. SOAL-4, SOAL-5, Antwort zu Frage 2.

hinterfragen, wurde an keiner Stelle der Interviews deutlich. Daraus dass die Kinderrechte in den Interviews mit den Kita-Leiterinnen nicht näher erläutert wurden, kann meines Erachtens darauf geschlossen werden, dass sie keine besondere Bedeutung für den Qualitätsentwicklungsprozess in den Kitas haben.

#### **3.1.2.1.5 Fazit zu der Grobkategorie: Inhalte der Qualitätsentwicklung**

Auch wenn auf die Fragen nach den Inhalten der Qualitätsentwicklung diese nur sehr verkürzt von den Kita-Leiterinnen dargestellt wurden, so ergibt sich doch folgendes Bild: Das SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahren wirkt laut der befragten Interviewpartnerinnen auf die Einstellung und professionelle Rolle der Erzieherin ein und darauf, welche Bedingungen nach dem Bildungsverständnis vom selbstbildenden Kind hierfür förderlich sind. Erzieherinnen spezialisieren sich fachlich weiter und sind dadurch auch in der Lage, die Verantwortung für Raumkonzepte übernehmen zu können. Deutlich beabsichtigt scheint in diesem Verfahren zu sein, dass die pädagogischen Fachkräfte ihr Handeln reflektieren und es zu Veränderungen ihrer Grundannahmen kommen kann. Als ausschlaggebend wird hier die Art und Weise beschrieben, mit welcher Haltung Kinder wahrgenommen und beobachtet werden, denn diese führt auch dazu, dass sich Einstellungen von Erzieherinnen verändern können. Auch wenn sie als Inhalte für dieses Verfahren benannt werden, so ergibt sich kein Hinweis darauf, dass Kinderrechte, die im Rahmen des Verfahrens formuliert worden sind, eine tatsächliche Rolle spielen, da die konkreten Inhalte nicht benannt wurden. Anders verhält es sich mit den Selbstbildungspotenzialen der Kinder. In sämtlichen in den SOAL-Kitas geführten Interviews werden sie auf die eine oder andere Weise hervorgehoben. Dass Kinder mit selbstbildenden Potenzialen ausgestattet seien, wird, wenn auch nicht weiter ausdifferenziert oder an dieser Stelle bei Fragen zum Inhalt des Verfahrens näher erläutert, doch als bildungstheoretische Grundannahme verstanden. Ob über die Begriffsnennungen hinaus differenziertere Vorstellungen existieren, werde ich in den folgenden Analyseschritten untersuchen.

### 3.1.2.2 Die Implementierung des Qualitätsentwicklungsverfahrens<sup>211</sup>

Das SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahren startete 2004 mit zunächst neun Kindertagesstätten; dies war der sogenannte Durchgang D1. Es folgten bis heute vier weitere Durchläufe. Die Zertifizierung der Einrichtungen des ersten Durchgangs fand 2007 statt, auch die 13 Kindertagesstätten des zweiten Durchgangs wurden 2007 zertifiziert. Ich habe vier Interviews mit Leiterinnen bzw. Qualitätsbeauftragten des ersten Durchgangs und fünf des zweiten Durchgangs durchgeführt.<sup>212</sup>

Da die Kita-Träger auf freiwilliger Basis Mitglied im Dachverband SOAL sind, haben sie auch die Möglichkeit, ein anderes als das von SOAL vorgegebene Qualitätsentwicklungsverfahren zu wählen. Fünf der neun Befragten äußerten sich explizit dazu, warum sie sich für das SOAL-Verfahren entschieden hätten. In einer Kindertagesstätte wurde kein Vergleich mit anderen Verfahren vorgenommen, da die Schwerpunkte der Qualitätsentwicklung ihrem Bildungsverständnis entsprachen, Kindern keine Spielanleitungen zu bieten, sondern sie ihre eigenen Bildungserfahrungen machen zu lassen.<sup>213</sup> Die übrigen vier Kindertagesstätten hatten auch andere Verfahren in Erwägung gezogen. Eine Kita-Leiterin schilderte, dass sie die Kindergarteneinschätzungsskala (KES) und die Integrierte Qualitäts- und Personalentwicklung (IQUE) als zu fragmentarisch empfunden habe, um diese als Qualitätsentwicklung anzuwenden. Auch hätten die im Zentrum stehenden Bildungstheorien des Verfahrens von SOAL mit ihren pädagogischen Vorstellungen übereingestimmt.<sup>214</sup> Eine Befragte teilte mit, in ihrer Kita sei in Erwägung gezogen worden, selbst ein Qualitätsentwicklungsverfahren zu erarbeiten. Da dies jedoch zu aufwendig geworden wäre, habe man sich für das SOAL-Verfahren entschieden, da es kompatibel erschien und außerdem Raum für eigene Ideen bot.<sup>215</sup> Auch in einer weiteren Kindertagesstätte fiel die Wahl auf das SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahren, da dort Mitgestaltungsmöglichkeiten im Prozess und hinsichtlich der erneuten Zertifizierungen gesehen wurden.<sup>216</sup> Die Entscheidungsgründe für das SOAL-Verfahren sind für die fünfte Einrichtung im Folgenden wörtlich zitiert: „Wir haben uns den Kronberger Kreis angeschaut und haben gemeint, dass es zu wenig ist, Fragen zu beantworten,

---

<sup>211</sup> Auch diese Kategorie habe ich mithilfe von gezielten Fragen auf Grundlage der Interviews der sieben Verbände kondensiert. Zu der Kategorie *Die Implementierung des Qualitätsentwicklungsverfahrens* führten mich folgende Fragen, die ich an das Textmaterial gestellt habe: Was führte zu der Entscheidung, dieses Verfahren zu wählen? Wer war an der Entscheidung beteiligt? Wann startete der Prozess und mit wem? In der weiteren Bearbeitung führe ich für die nächsten beiden Kapitel die entsprechenden Fragen exemplarisch an, um zu verdeutlichen, wie daraus die Kategorie, die sich in der Kapitelüberschrift findet, entstanden ist.

<sup>212</sup> Vgl. SOAL-V1-P, Antwort zu Frage 19; vgl. SOAL-1-P, SOAL-2-P, SOAL-3, SOAL-4, SOAL-5, SOAL-6, SOAL-7, SOAL-8, SOAL-9, Antwort zu Frage 1.

<sup>213</sup> Vgl. SOAL-6, Antwort zu Frage 2.

<sup>214</sup> Vgl. SOAL-8, Antwort zu Frage 2.

<sup>215</sup> Vgl. SOAL-3, Antwort zu Frage 2.

<sup>216</sup> Vgl. SOAL-9, Antwort zu Frage 2.

anzukreuzen und es dann in den Schrank zu stellen. [...] Bei den anderen Verfahren wurde unseres Erachtens [...] nicht geschaut, was die Kinder von selbst mitbringen, auf welchem Stand sie sind, sondern sie mussten in ein Schema passen. Und das ist das, was uns nicht gefällt.“<sup>217</sup>

Durch die freiwillige Zugehörigkeit zum Dachverband SOAL scheint auch die Entscheidung, sich an einem solchen Verfahren zu beteiligen, mehrheitlich ein bewusster Prozess zu sein, bei dem die Wahl für dieses Verfahren von inhaltlichen Gesichtspunkten geleitet wurde. Bezug genommen wird auf ein ähnliches oder identisches Bildungsverständnis, mit einem kindzentrierten Blick, wie beispielsweise in der Textstelle: „was die Kinder von selbst mitbringen, auf welchem Stand sie sind“<sup>218</sup>. Noch konkreter wird ein spezifisches Bildungsverständnis in der Aussage, Kindern keine Spielanleitungen zu bieten, sondern sie ihre eigenen Bildungserfahrungen machen zu lassen. Die wörtliche Textstelle hierzu im Interview lautet wie folgt: „...weil wir schon immer mehr auf Selbstbildungsprozesse geachtet haben als darauf, dass den Kindern viel vorgegeben wird. Es ist in manchen Kindergärten ja doch so, dass viel nach Anleitung gebastelt wird, und uns war es eigentlich schon immer wichtig, dass die Kinder selbst ausprobieren können und dabei unterstützt werden. Da hinein passte die SOAL-Qualitätsentwicklung sehr gut.“<sup>219</sup> Während auf die Frage nach den Inhalten des Qualitätsentwicklungsverfahrens die Themenfelder meist nur mit einem Wort kurz benannt wurden, so wird in dem genannten Beispiel ein tieferes Verständnis darüber, was Selbstbildung bedeutet, deutlich.

### **3.1.2.3 Methodik und Beteiligung der Mitarbeiterinnen<sup>220</sup>**

Ein methodisches Vorgehen in der Implementierungsphase des Qualitätsentwicklungsverfahrens wurde von zwei Kita-Leiterinnen expliziert: Zunächst wurden die Qualitätsbeauftragten von den Referenten des Verfahrens geschult, dann gaben erstere die Inhalte an die Mitarbeiterinnen weiter.<sup>221</sup> Von einer Befragten wurde die Methode der

---

<sup>217</sup> SOAL-7, Antwort zu Frage 2.

<sup>218</sup> SOAL-7, Antwort zu Frage 2.

<sup>219</sup> SOAL-6, Antwort zu Frage 2

<sup>220</sup> Im Material der Kitainterviews der einzelnen Verbände wurden unterschiedliche Beteiligungsformen und Implementierungsschritte deutlich. Folgende Fragen entlang des Datenmaterials, die zu dieser Kategorie im offenen Kodierprozess führten, waren: Welche Mitarbeiterinnen der Kita waren in den Implementierungsprozess involviert? Auf welche Weise zeigt sich ein methodisches Vorgehen für die Implementierung?

<sup>221</sup> Vgl. SOAL-4, SOAL-7, Antwort zu Frage 3.



„Moderatorinnen-Kombination“<sup>222</sup> hervorgehoben, allerdings erläuterte sie diese nicht näher. Eine Mitarbeiterin der Kita musste im Zuge des SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahrens zur sogenannten Qualitätsbeauftragten berufen werden; dies konnte, musste aber nicht die Leitung sein. Eine größere Partizipationsmöglichkeit wurde von einer Befragten wie folgt ausgeführt: „Ja wir haben ganz normal wie alle Durchgänge zweieinhalb Jahre die Module durchgearbeitet oder die Schulungen mitgemacht und eben in Teamtagen und Teamsitzungen abgearbeitet. Und wir haben eine rotierende Qualitätsbeauftragte gehabt. Das fand ich auch sehr gut. Also dass nicht eine ständig den Vorturner machen musste, sondern die Verantwortung bei allen lag. Und dadurch hat sich das auch auf alle verteilt.“<sup>223</sup>

Von acht<sup>224</sup> der neun befragten Leiterinnen bzw. Qualitätsbeauftragten der SOAL-Kitas wurde beschrieben, dass an der Implementierungsphase des Verfahrens alle pädagogischen Mitarbeiterinnen der Einrichtung beteiligt gewesen wären. In dieser Gruppe wurde von einer Leiterin erklärt, dass das Vertretungspersonal<sup>225</sup> nicht in das Verfahren eingebunden war und in einer weiteren Kita auch eine Praktikantin<sup>226</sup> nicht direkt involviert war; sie wurde nur über den Austausch innerhalb der Kita beteiligt. In dieser Einrichtung wurden nicht alle pädagogischen Mitarbeiterinnen einbezogen, nämlich diejenigen nicht, die nur mit geringer Stundenanzahl in der Kita beschäftigt waren, ebenso nicht die Mitarbeiterinnen der sogenannten Wald-Gruppe.<sup>227</sup>

Ob im Umkehrschluss jedoch tatsächlich in allen anderen oben genannten Kindertagesstätten auch Praktikantinnen oder Teilzeitkräfte, die nur in einem geringeren Stundenumfang tätig waren, an dem Verfahren teilgenommen haben, lässt sich aus den Antworten nicht schließen. In einer Kita wurde auch die Leiterin des Hauswirtschaftsbereichs eingebunden, und eine weitere Kita-Leiterin betonte, dass, wenn sie das Verfahren noch einmal neu beginnen würde, es besser wäre, die Mitarbeiterinnen der Hauswirtschaft zu beteiligen.<sup>228</sup>

Die breite Beteiligung des pädagogischen Personals an dem Verfahren macht deutlich, dass es eine Intention dieser Qualitätsentwicklung ist, die Kita-Teams in ihrer Gesamtheit zu involvieren. Die intensive Vermittlung der Inhalte in die Mitarbeiterinnen-Teams hinein obliegt in erster Linie den Qualitätsbeauftragten, die hier überwiegend Kita-Leiterinnen sind und damit eine starke Verantwortung für den Implementierungspro-

---

<sup>222</sup> SOAL-1-P, Antwort zu Frage 2.

<sup>223</sup> SOAL-3, Antwort zu Frage 3.

<sup>224</sup> Vgl. SOAL-1-P, SOAL-2-P, SOAL-3, SOAL-4, SOAL-5, SOAL-7, SOAL-8, SOAL-9, Antwort zu Frage 3.

<sup>225</sup> Vgl. SOAL-4, Antwort zu Frage 3.

<sup>226</sup> Vgl. SOAL-7, Antwort zu Frage 3.

<sup>227</sup> Vgl. SOAL-6, Antwort zu Frage 3.

<sup>228</sup> Vgl. SOAL-1-P, SOAL-6, Antwort zu Frage 3.

zess übernehmen müssen. Für diese Aufgabe erhalten sie jedoch ausführliche Weiterbildungen vom Verband.

Als mögliches Evaluationskriterium für Qualitätsentwicklungsverfahren lässt sich daraus ableiten: Alle pädagogischen Mitarbeiterinnen einer Kita sollten intensiv in die Qualitätsentwicklungsprozesse eingebunden werden.

### **3.1.2.4 Zeit- und Arbeitsaufwand<sup>229</sup>**

Eine Einschätzung des Zeit- und Arbeitsaufwands während der Implementierungsphase unterliegt naturgemäß stark der subjektiven Wahrnehmung. Übereinstimmend wurde jedoch von allen Befragten geäußert, dass der Implementierungsaufwand hoch war.<sup>230</sup> Von drei Leitungskräften<sup>231</sup> wurde erwähnt, dass der Arbeitseinsatz auch in die private Zeit hineinreichte, da die Qualitätsentwicklung zusätzliche Tätigkeiten erforderlich machte, die in den herkömmlichen Betriebsalltag nicht einzugliedern gewesen wären.<sup>232</sup> Noch ausführlicher beschrieb dies eine weitere Kita-Leiterin: „Drei, vier Jahre hat sich mein Leben um die QE gedreht.“<sup>233</sup>

Auch zusätzliche Arbeitsstunden wurden nicht weiter quantifiziert, sondern z. B. in folgender Weise beschrieben: „Subjektiv gab es Phasen, wo es unendliche Mehrarbeit war, was sich z. B. auch in einer Anhäufung von Überstunden gezeigt hat, insbesondere bei mir, aber dann in 2006 auch zunehmend bei den KollegInnen. Daraufhin habe ich in 2007 vom Träger vier Leistungsstunden zusätzlich bekommen, damit überhaupt ein Abschlussbericht erstellt werden konnte.“<sup>234</sup>

In einer anderen Kita wurde erwähnt, dass die Überstunden mit einer zusätzlichen freien Woche ausgeglichen wurden, dass dies entweder mit Zusatzkosten für Vertretungskräfte verbunden war oder aber, wie auch in einer weiteren Kita, durch Elternmitarbeit aufgefangen werden konnte.<sup>235</sup> Erwähnung fanden Tage, an denen die Kita geschlossen wurde, um an den notwendigen Schulungen teilnehmen zu können; wenn eine

---

<sup>229</sup> Da der Zeitaufwand aus Sicht der Kitas in den einzelnen Verbänden stark variierte, habe ich die Kategorie *Zeit- und Arbeitsaufwand* anhand folgender Fragen erschlossen: Wie viel Zeit mussten die Leitungskräfte und/oder die Kita-Mitarbeiterinnen aufwenden, um das Verfahren umzusetzen? Wofür wurde Zeit benötigt? Gibt es Unterschiede hinsichtlich des laufenden Arbeitsaufwandes und der Phase der Implementierung?

<sup>230</sup> Vgl. SOAL-1-P, SOAL-2-P, SOAL-3, SOAL-4, SOAL-5, SOAL-6, SOAL-7, SOAL-8, SOAL-9, Antwort zu Frage 3.

<sup>231</sup> Vgl. SOAL-1-P, SOAL-6, SOAL-9, Antwort zu Frage 3.

<sup>232</sup> Vgl. SOAL-6, Antwort zu Frage 3.

<sup>233</sup> SOAL-1-P, Antwort zu Frage 3.

<sup>234</sup> SOAL-8, Antwort zu Frage 3.

<sup>235</sup> Vgl. SOAL-7, SOAL-9, Antwort zu Frage 3.

Schließung nicht möglich war, fanden die Fortbildungstage im Haus oder am Wochenende statt.<sup>236</sup>

Neben den Einführungen, welche die Qualitätsbeauftragten erhielten, wurde der Aufwand für das Team der Mitarbeiterinnen wie folgt beschrieben: „Die Schulung des Teams, wie oft war das? Ich glaube, es war am Anfang schon ein Wochenende alle drei Monate. Ich habe es jetzt auch nicht mehr so – Es waren in der Anfangszeit jedenfalls mehrere Wochenenden, und dann auch in den Teamsitzungen, wobei das anfangs auch noch nicht regelmäßig war. Inzwischen ist Qualitätsentwicklung das Hauptthema in jeder Großteamsitzung bei uns.“<sup>237</sup>

Der gesamte Zeitraum der Einführungsphase des Verfahrens wurde von zwei Kita-Leiterinnen mit drei Jahren, von einer anderen Qualitätsbeauftragten mit zweieinhalb Jahren beziffert.<sup>238</sup>

Mehrfach benannt wurde der Unterschied zwischen der Implementierungsphase und dem Aufwand nach erfolgter Zertifizierung. „Wir haben das Zertifikat erhalten, d. h., die konkreten SOAL-Fortbildungen fallen weg. Es gibt noch Nachschulungen, und im Rahmen von Konzept- oder Teamtagen oder auf den Teamsitzungen findet es noch Anwendung. Die drei Jahre vorher war das natürlich ein großer zeitlicher und organisatorischer Aufwand, der uns sehr angestrengt hat, aber der auch sehr genossen wurde, weil das Selbstbewusstsein stark gefördert wurde, nicht wahr? Der jetzige Aufwand für die ErzieherIn ist das Beobachten und das Aufschreiben. Es ist eine Herausforderung, das Reflektieren auf der Teamsitzung zu organisieren, so, dass es immer klappt, und dann die Neuen in das Verfahren [...] einzugemeinden.“<sup>239</sup>

Eine Kita-Leiterin bezifferte den laufenden Arbeitsaufwand für die Leitungskraft auf ungefähr 60 bis 80 Stunden jährlich, die für Treffen der Qualitätsbeauftragten, Veranstaltungen und Berichterstellung angesetzt werden müssten.<sup>240</sup> Eine weitere Befragte führte an, dass sie als Leitung durch das Berichtswesen und die Mitarbeitergespräche viel Zeit benötigte, wohingegen der laufende Arbeitsaufwand für die Erzieherinnen einhalb Stunden wöchentlich für die Beobachtung und Auswertung betrage sowie weitere Zeit, die nicht weiter quantifiziert wurde, z. B. für die sogenannten *Ich-als-Kind-Bücher*<sup>241</sup>. Von zwei weiteren Kita-Leitungen wurde angeführt, dass seit der Einführungsphase des Qualitätsentwicklungsverfahrens an regelmäßigen Tätigkeiten für die Erzieherinnen das Beobachten, das Verschriftlichen und die Auswertung zuzüglich zum

---

<sup>236</sup> Vgl. SOAL-5, SOAL-6, SOAL-7, SOAL-8, Antwort zu Frage 3.

<sup>237</sup> SOAL-6, Antwort zu Frage 3.

<sup>238</sup> Vgl. SOAL-2-P, SOAL-5, SOAL-7, Antwort zu Frage 3.

<sup>239</sup> SOAL-5, Antwort zu Frage 3.

<sup>240</sup> Vgl. SOAL-2-P, Antwort zu Frage 3.

<sup>241</sup> SOAL-6, Antwort zu Frage 3.

pädagogischen Alltag anfielen.<sup>242</sup> Hinzu kämen Teambesprechungen im wöchentlichen oder vierzehntägigen Rhythmus, wo die Qualitätsentwicklung regelmäßig wiederkehrendes Thema der Sitzungen sei.<sup>243</sup>

Die Implementierung des Qualitätsentwicklungsverfahrens ist offensichtlich mit einem erheblichen Zeitaufwand verbunden, der sich über mehrere Jahre erstreckt. Aus der Involviertheit und Beteiligung kann man schließen, dass das Verfahren während dieser Zeit eine große Bedeutung für jede einzelne Mitarbeiterin im Kita-Alltag hat. Außerhalb des regulären Arbeitsalltages musste zusätzliche Zeit investiert werden, um die Implementierung des Verfahrens zu gewährleisten.

Da dieser zusätzliche Zeitaufwand in den meisten Fällen freiwillig geleistet wurde, scheint auch ein persönlicher Gewinn für die pädagogische Fachkraft durch die SOAL-Qualitätsentwicklung zu entstehen. Anzunehmen ist, dass sich die Mitarbeiterinnen intensiv auf diesen Qualitätsprozess eingelassen haben, da ihnen dadurch befriedigende individuelle Entwicklungsmöglichkeiten ermöglicht wurden. Dies mag außerdem förderlich für das eigene Selbstbewusstsein gewesen sein.

Es wird meines Erachtens in den Aussagen auch eher die Wichtigkeit deutlich, die das Qualitätsentwicklungsverfahren bekommen hat („Es waren in der Anfangszeit jedenfalls mehrere Wochenenden [...] Inzwischen ist Qualitätsentwicklung das Hauptthema in jeder Großteamsitzung bei uns.“<sup>244</sup>), als dass negative Äußerungen der Interviewpartnerinnen hinsichtlich des Zeitaufwands hervortraten. Man kann deshalb an dieser Stelle von einem kontinuierlichen Engagement und Interesse sprechen.<sup>245</sup>

### **3.1.2.5 Unterstützung und Kritik**

Als unterstützend für den Einführungsprozess des Verfahrens wurden von sechs der neun Befragten die *Treffen der Qualitätsbeauftragten* genannt.<sup>246</sup> In einem Fall wurden die Treffen jedoch nicht ausschließlich als hilfreich bezeichnet, sondern folgendermaßen charakterisiert: „Also, manchmal war ich total genervt, und dann gab es auch gute

---

<sup>242</sup> Vgl. SOAL-1-P, SOAL-5, Antwort zu Frage 3.

<sup>243</sup> Vgl. SOAL-1-P, SOAL-5, SOAL-6, Antwort zu Frage 3.

<sup>244</sup> SOAL-6, Antwort zu Frage 3.

<sup>245</sup> Memo: Der Grad der Involviertheit mag einen entscheidenden Einfluss auf die kontinuierliche Beschäftigung und das intensive Einlassen der Mitarbeiterinnen auf den Qualitätsentwicklungsprozess haben.

<sup>246</sup> Vgl. SOAL-1-P, SOAL-2-P, Antwort zu Frage 10; vgl. SOAL-3, Antwort zu Frage 12; vgl. SOAL-4, SOAL-6, SOAL-9, Antwort zu Frage 13.

QEB-Sitzungen mit den Beauftragten oder gute Teamveranstaltungen. Das war sehr unterschiedlich.“<sup>247</sup>

Wie häufig diese Treffen der Qualitätsbeauftragten stattgefunden haben, wurde nur von einer Kita-Leiterin dargelegt: „Die QE-Beauftragten haben sich über jetzt vier Jahre, drei oder vier Jahre, monatlich drei Stunden getroffen, (-) um alles Mögliche austauschen zu können.“<sup>248</sup>

Als weitere Unterstützer wurden der Verband<sup>249</sup>, die Referenten<sup>250</sup>, und Teamkolleginnen<sup>251</sup> genannt. Eine Befragte beschrieb die positive Unterstützung seitens des Dachverbandes, verwies aber auch auf die sich aus ihrer Sicht aus dem Verfahren ergebende anspruchsvolle und zeitintensive Arbeitsweise:

„Wir haben uns schon recht gut unterstützt gefühlt, und der Anspruch dieses Verfahrens an Selbstorganisation, an Selbststrukturierung, an Entscheidung – das machen wir, das machen wir nicht, das machen wir so und nicht so – ist richtig hoch, finde ich. Bei uns ist es, glaube ich, ganz gut gelungen, unter anderem auch, weil ich freigestellte Leitung bin und weil ich eben sehr viel Zeit investieren konnte. Ich habe allerdings andere Sachen weggelassen. Also, es gibt Bereiche, da darf man bei uns im Haus nicht genau hinschauen.“<sup>252</sup>

Kritische Anmerkungen zum Verfahren wurden von zwei Kita-Leiterinnen in dem Sinne gemacht, dass der Dokumentationsanspruch aus unterschiedlichen Gründen schwer umzusetzen sei. Das Zeitbudget sei nicht ausreichend, wobei sich diese Kritik auch an politische Vertreter bzw. die Fachbehörde richtete, da dort einerseits die Notwendigkeit, Qualitätsentwicklung zu betreiben, vorgegeben werde, andererseits aber keine zusätzlichen materiellen oder personellen Ressourcen zur Verfügung gestellt würden.<sup>253</sup>

Von einer weiteren Befragten wurde die Vorgabe, eine bestimmte Form der Dokumentation innerhalb des Verfahrens einzuhalten, bemängelt.

„Immer diese referentengerechte Dokumentation. Also, wir würden gern in einer Form dokumentieren, die auch für unsere Eltern oder für unsere Praktikanten oder auch für uns selbst noch brauchbar ist, aber das, was wir für die Referenten erstellen müssen, schaut kein Mensch mehr an.“<sup>254</sup>

---

<sup>247</sup> SOAL-3, Antwort zu Frage 12.

<sup>248</sup> SOAL-4, Antwort zu Frage 13.

<sup>249</sup> Vgl. SOAL-1-P, SOAL-2-P, Antwort zu Frage 10; vgl. SOAL-4, SOAL-6, SOAL-7, SOAL-8, Antwort zu Frage 13.

<sup>250</sup> Vgl. SOAL-1-P, SOAL-2-P, Antwort zu Frage 10; vgl. SOAL-3, Antwort zu Frage 12; vgl. SOAL-4, Antwort zu Frage 13.

<sup>251</sup> Vgl. SOAL-1-P, SOAL-2-P, Antwort zu Frage 10; vgl. SOAL-9, Antwort zu Frage 13.

<sup>252</sup> SOAL-8, Antwort zu Frage 13.

<sup>253</sup> Vgl. SOAL-7, SOAL-8, Antwort zu Frage 13.

<sup>254</sup> SOAL-3, Antwort zu Frage 13.

Ein Problem bezüglich der Dokumentation formulierte eine andere Kita-Leiterin folgendermaßen:

„Wogegen ich mich gewehrt habe: Es gibt ja ein Dokumentationswesen, und, das habe ich schon immer gesagt, unser Haus hat keine starke Lesekultur. Die, die liest, bin ich, und ich mache das Dokumentationswesen, aber ich mache das entsprechend meiner Person, weil es kein Bedarf von jemand anderem ist. [...] Das ist schon so, dass dieses theoretische Lesen sehr schwerfällt.“<sup>255</sup> Eine Leitung äußerte den Wunsch, mehr Feedback für die eingereichten Berichte und die Zertifizierungsunterlagen zu erhalten.<sup>256</sup>

Von zwei Befragten wurde an dieser Stelle neben der Kritik an der Form der zu erstellenden Dokumentationen angemerkt, dass ihre Kolleginnen mit dem Verschriftlichen ihrer Beobachtungen der Kinder im Rahmen des Verfahrens gravierende Schwierigkeiten hätten.<sup>257</sup> Eine Interviewpartnerin bemängelte zudem die für ihre Kolleginnen inhaltlich schwer verständliche Sprache eines Referenten. Sie sah sich außerdem als Mitentwicklerin des Verfahrens und kritisierte dabei, dass ihre Einrichtung trotzdem finanzielle Mittel dafür aufbringen musste. Die von Verbandsseite aus durchgeführten Veranstaltungen oder die zur Verfügung gestellten Materialien und Protokolle wurden von ihr zum Teil als unprofessionell beurteilt.<sup>258</sup>

Eine andere Kita-Leiterin beschrieb den Charakter des Qualitätsentwicklungsverfahrens als prozesshaft, den sie deshalb aber nicht pauschal kritisieren würde. Allerdings beanstandete sie, dass die Prozessstrukturen nicht immer transparent gewesen wären, ebenso wenig wie die Kostenentwicklung. Zertifizierungsaufgaben oder bestimmte Veranstaltungen wurden ihrer Ansicht nach erst im Laufe des Prozesses verpflichtend und mit Zusatzkosten versehen.<sup>259</sup>

Während auf der einen Seite die Unterstützung und Begleitung seitens des Verbands, der Referenten des Qualitätsentwicklungsverfahrens, aber auch durch den kollegialen Austausch im Rahmen der regelmäßigen Treffen der Qualitätsbeauftragten erkennbar wird, gibt es Hinweise darauf, dass die zu leistende Dokumentation im Rahmen des Qualitätsentwicklungsverfahrens für die Kita-Leiterinnen und die Mitarbeiterinnen einen eher abstrakten Charakter hat und somit nicht unbedingt den kita-internen Belangen dient. Es bleibt für mich fraglich, inwiefern die Mitarbeiterinnen in der Kita vom Berichtswesen für den Verband und die Referenten profitieren und ob die Berichte mit den Mitarbeiterinnen rückgekoppelt werden können. Sachverhalte oder auch Beobach-

---

<sup>255</sup> SOAL-5, Antwort zu Frage 13.

<sup>256</sup> Vgl. SOAL-6, Antwort zu Frage 13.

<sup>257</sup> Vgl. SOAL-3, SOAL-7, Antwort zu Frage 13.

<sup>258</sup> Vgl. SOAL-3, Antwort zu Frage 12.

<sup>259</sup> Vgl. SOAL-4, Antwort zu Frage 13 und 14.

tungen über Kinder zu verschriftlichen, scheint in der bisherigen Kita-Praxis ebenfalls nicht überall verankert zu sein.

Memo: Die Verschriftlichung ist ein gravierendes Problem. Welche Ursachen hat dies? Wem dient die Dokumentation, die die Kita-Leiterinnen über ihre Qualitätsentwicklungsprozesse erstellen müssen? Benötigt der Verband dies für eine evaluierende Begleitforschung zur Etablierung des Verfahrens?

Nicht ersichtlich geworden ist, dass es sich bei den Berichten ebenfalls um ein Reflexionsinstrument für die Kita-Leiterinnen handelt. Ist das Anfertigen der Berichte und Dokumentationen letztlich nur ein immenser formaler Aufwand ohne weiterführende Konsequenzen? Mit mehrheitlich positiver Charakterisierung werden allerdings die Qualitätsbeauftragtentreffen genannt. Diese dienen dem fachlichen Austausch und ermöglichen so die Impulsgebung durch andere Kitas im selben Durchgang des SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahrens.

Als Schlussfolgerung aus dem eben angeführten Memo bezüglich der positiv genannten Qualitätsbeauftragtentreffen wäre dem Dachverband anzuraten zu erwägen, ob Formen der direkten Kommunikation und andere Dokumentationsweisen auch für den bislang eher formalen Weg der Prozessdokumentation erprobt werden könnten. Möglicherweise könnten andere Dokumentationsformen in der Kita-Praxis zu einer tieferen, praxisrelevanteren Verankerung führen, an der nicht nur wie bisher die Kitaleiterin als Berichtschreiberin beteiligt ist.

### **3.1.2.6 Überprüfung der erreichten Qualität und Zertifizierung**

Alle Befragten äußerten, dass am Ende der Implementierung des Verfahrens die Zertifizierung stünde. An der Überprüfung seien der Dachverband und die Referenten beteiligt. Welche Unterlagen oder Voraussetzungen für die Zertifizierung erforderlich sind, ist im Folgenden tabellarisch und entsprechend der Äußerungen der Befragten zusammenfassend dargestellt:<sup>260</sup>

<b>Zertifizierungsbedingungen</b>	<b>Quelle</b>
Besuch der Einrichtung durch den SOAL-Dachverband	SOAL-1-P, SOAL-8
Besuch der Einrichtung durch Referenten bzw. Gespräche mit Referenten	SOAL-1-P, SOAL-5, SOAL-8, SOAL-9

<sup>260</sup> Vgl. SOAL-1-P, SOAL-2-P, Antwort zu Frage 11; vgl. SOAL-3, Antwort zu Frage 13; vgl. SOAL-4, SOAL-5, SOAL-6, SOAL-7, SOAL-8, SOAL-9, Antwort zu Frage 14.

Berichte, Quartalsberichte oder Halbjahresberichte	SOAL-1-P, SOAL-2-P, SOAL-4, SOAL-5, SOAL-6, SOAL-7, SOAL-8
Abschlussbericht	SOAL-4, SOAL-5, SOAL-6, SOAL-7, SOAL-9
Prozessdokumentation durch Fotos und Videos	SOAL-1-P
Schulungen neuer Mitarbeiterinnen seitens des Verbands	SOAL-1-P
Teilnahme am Bildungskongress	SOAL-1-P
Verschriftlichte Beobachtungen	SOAL-2-P, SOAL-6
Reflektierte Beobachtungen	SOAL-4, SOAL-6
Liste über Häufigkeit der gemachten Beobachtungen jeder einzelnen Kita-Mitarbeiterin	SOAL-4
Teilnahme an Treffen der Qualitätsbeauftragten	SOAL-4
Teilnahme an Roten-Faden-Veranstaltungen	SOAL-4, SOAL-6
Präsentation	SOAL-5, SOAL-7

Eine Kita-Leiterin erwähnte zusätzlich, dass auch vorläufige Zertifikate mit besonderen Auflagen erteilt wurden. In ihrem Fall sollte die Kita die Beobachtungsthematik noch weiter vertiefen, um ein vollwertiges Zertifikat erhalten zu können. Zusätzlicher Bestandteil der Auflage war eine Weiterbildung des Teams durch eine Referentin.<sup>261</sup>

Den nachhaltigen Charakter durch das fortlaufende Berichtswesen bis zur erneuten Zertifizierung beschrieb eine Befragte folgendermaßen:

„Alle zwei Jahre wird die Zertifizierung erneuert, aber wir müssen nach wie vor jedes halbe Jahr einen Bericht schreiben, am Jahresende einen Jahresbericht, und praktisch der dritte in Folge ist dann der Abschlussbericht, und dann gibt es eine neue Zertifizierung. Das heißt, wir müssen ganz dicht am Prozess bleiben, wir können es nicht hängen lassen, und das finde ich gut an diesem Verfahren im Vergleich zu anderen.“<sup>262</sup>

Im Gegensatz zu den Überlegungen und Hypothesen im vorigen Abschnitt, in dem der kita-interne Nutzen der erforderlichen Dokumentation infrage gestellt wurde, wird in der oben stehenden Äußerung das Berichtswesen als wesentlicher Faktor für die kontinuierliche Beschäftigung und Anbindung an den Qualitätsentwicklungsprozess gesehen. Es geht jedoch aus den in der Tabelle aufgelisteten Voraussetzungen, die für eine Zertifizierung zu erbringen sind, auch hervor, dass nicht nur das Berichtswesen, sondern weitere Voraussetzungen erfüllt sein müssen, die eher dem kommunikativen Bereich zuzuordnen sind. Hierzu gehören wohl die das Verfahren begleitenden Roten-Faden-Veranstaltungen, die Besuche der Verbandsvertretung und der Referenten in den Kitas, die Nachschulungen neuer Mitarbeiterinnen und die schon positiv erwähnten Treffen der Qualitätsbeauftragten.

<sup>261</sup> Vgl. SOAL-4, Antwort zu Frage 14.

<sup>262</sup> SOAL-7, Antwort zu Frage 14.



### 3.1.2.7 Auswirkungen der Qualitätsentwicklung

Im Zentrum des SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahrens steht die *wahrnehmende Beobachtung*, deren Auswertung mit einem sogenannten *Reflexionsbogen* vorgenommen wird. Der Beobachtungsrhythmus variiert von Einrichtung zu Einrichtung von einmal wöchentlich über zweimal wöchentlich bis hin zu einmal monatlich.<sup>263</sup>

Die Veränderungen des Dokumentationswesens beziehen sich nicht nur auf die Beobachtung der Kinder in der Kita. Auch Foto-Dokumentationen sind in einigen Kitas zum festen Bestandteil des Alltags geworden, ebenso wie die sogenannten Ich-als-Kind-Bücher, in denen die Entwicklung und die Bildungsprozesse des jeweiligen Kindes festgehalten werden.<sup>264</sup>

Ein Ziel des SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahrens ist es, ein bestimmtes Bildungsverständnis umzusetzen, im Sinne dessen das Kind in der Kita selbsttätig handeln und seinen Interessen nachgehen kann. Übereinstimmend wurde von den Interviewpartnerinnen beschrieben, dass die Kinder sich heute selbsttätig, selbstbildend und selbstständig im Kita-Alltag entwickeln könnten.<sup>265</sup> Dies setzt voraus, dass die Pädagogin dem Kind als selbstbestimmtem Subjekt eine Entfaltung gemäß dessen eigenen Interessen ermöglicht.<sup>266</sup>

Zur Reflexion des pädagogischen Alltags stehen den Erzieherinnen spezielle Instrumente wie beispielsweise Anleitungen zur Durchführung einer Fallkonstellation eines Kindes oder zur Reflexion der konkreten täglichen Abläufe, wie sie sich im Tagesrhythmus im Laufe eines Tages ergeben, zur Verfügung, die ebenfalls im Rahmen der Qualitätsentwicklung eingeführt wurden.<sup>267</sup>

Von allen Befragten wurde auf eine professionelle Weiterentwicklung der einzelnen Erzieherin hingewiesen, was eine fachbezogene Spezialisierung der einzelnen Mitarbei-

---

<sup>263</sup> Vgl. SOAL-1-P, Antwort zu Frage 1; vgl. SOAL-1-P, SOAL-6, SOAL-7, Antwort zu Frage 5; vgl. SOAL-2-P, Antwort zu Frage 8; vgl. SOAL-3, Antwort zu Frage 7; vgl. SOAL-4, SOAL-5, SOAL-7, SOAL-8, SOAL-9, Antwort zu Frage 10.

<sup>264</sup> Vgl. SOAL-1-P, Antwort zu Frage 6 und 8; vgl. SOAL-3, Antwort zu Frage 6, 9 und 10; vgl. SOAL-4, SOAL-5, Antwort zu Frage 5; vgl. SOAL-6, Antwort zu Frage 3 und 10; vgl. SOAL-7, Antwort zu Frage 19; vgl. SOAL-8, Antwort zu Frage 10 und 16; vgl. SOAL-9, Antwort zu Frage 5.

<sup>265</sup> Vgl. SOAL-1-P, Antwort zu Frage 8; vgl. SOAL-2-P, Antwort zu Frage 2 und 3; vgl. SOAL-3, SOAL-4, SOAL-5, Antwort zu Frage 9; vgl. SOAL-6, Antwort zu Frage 6, 7 und 9; vgl. SOAL-7, SOAL-9, Antwort zu Frage 4 und 9; vgl. SOAL-8, Antwort zu Frage 5 und 9.

<sup>266</sup> Vgl. SOAL-1-P, Antwort zu Frage 4; vgl. SOAL-2-P, Antwort zu Frage 5; vgl. SOAL-3, SOAL-6, SOAL-9, Antwort zu Frage 11; vgl. SOAL-6, Antwort zu Frage 6; vgl. SOAL-7, Antwort zu Frage 7; vgl. SOAL-8, Antwort zu Frage 10.

<sup>267</sup> Vgl., SOAL-4, Antwort zu Frage 4 und 11; vgl. SOAL-3, Antwort zu Frage 19.

terinnen zur Folge hatte.<sup>268</sup> Im Rahmen des Qualitätsentwicklungsverfahrens wird die Einarbeitung in ein Fachgebiet eines Bildungsbereiches als *Fachfrauenprinzip* bezeichnet.

„Also, dieses Fachfrauenprinzip, wir arbeiten in Funktionsräumen. Also, ich würde nicht sagen, dass wir jetzt offen arbeiten, aber wir arbeiten in Funktionsräumen, das ist ein erheblicher Unterschied. Wir hatten vorher jeden Tag den Spagat, alles abdecken zu wollen, alle Altersgruppen zufrieden zu stellen. Und das war nur Stress. Und damit verglichen, ist es nun ein entspanntes Arbeiten. [...] Also, wir haben Bewegung, kreatives Gestalten, Theater, Rollenspiel (--) und, ja, Natur und Umwelt.“<sup>269</sup>

Dieses Fachfrauenprinzip geht auch einher mit einem weiteren Schwerpunkt des Qualitätsentwicklungsverfahrens: Die den Kindern zur Verfügung gestellten Materialien und die Räumlichkeiten in der Kita selbst wurden im laufenden Qualitätsentwicklungsprozess laut Aussagen aller Befragten verändert.<sup>270</sup>

Zusammenfassung der sich durch das Verfahren ergebenden Veränderungen:

- Im Zentrum steht die wahrnehmende Beobachtung
- Bildungsprozessdokumentation der Kinder
- Verinnerlichung eines neuen Bildungsverständnisses: Das Kind als selbstbestimmtes Subjekt<sup>271</sup>
- Veränderung der Grundeinstellungen und Haltung der Erzieherin
- Erlernen von Techniken zur Reflexion des pädagogischen Alltags
- Professionelle Weiterentwicklung und fachliche Spezialisierung
- Räume und Materialien haben sich in den SOAL-Kitas verändert

In den folgenden Gliederungspunkten werden die Auswirkungen des Verfahrens auf die Akteure im Feld der Kindertagesstätte, also die Erzieherinnen, die Eltern und die Kinder, eingehender untersucht.<sup>272</sup> Verbandsübergreifend wurden bei der Entwicklung des Interviewleitfadens die im Feld der Kindertagesstätte beteiligten Gruppen besonders

---

<sup>268</sup> Vgl., SOAL-1-P, SOAL-2-P, Antwort zu Frage 16; vgl. SOAL-3, Antwort zu Frage 4; vgl. SOAL-4, Antwort zu Frage 6, 7 und 21; vgl. SOAL-5, Antwort zu Frage 7; vgl. SOAL-6, SOAL-9, Antwort zu Frage 19; vgl. SOAL-7, Antwort zu Frage 7 und 20; vgl. SOAL-8, Antwort zu Frage 10.

<sup>269</sup> SOAL-3, Antwort zu Frage 4.

<sup>270</sup> Vgl. SOAL-1-P, SOAL-2-P, Antwort zu Frage 6; vgl. SOAL-3, SOAL-5, Antwort zu Frage 4; vgl. SOAL-4, SOAL-9, Antwort zu Frage 7; vgl. SOAL-6, Antwort zu Frage 3; vgl. SOAL-7, Antwort zu Frage 4 und 16; vgl. SOAL-8, Antwort zu Frage 5.

<sup>271</sup> Memo: Die Begriffe Selbsttätigkeit, Selbstbildung und Selbstständigkeit weiterverfolgen.

<sup>272</sup> Hierbei waren beispielsweise folgende Fragen leitend: Nach welchen Gesichtspunkten wurden Material und Raumangebot verändert? Wird innerhalb des Verfahrens eine spezielle pädagogische Orientierung präferiert? Was hat zur Verinnerlichung des Bildungsverständnisses geführt? Auf welche Weise vollziehen sich nach Ansicht der Erzieherinnen Selbstbildungsprozesse der Kinder? Welches Handeln der Erzieherinnen ist hierfür erforderlich? Welche Rolle spielt in diesem Zusammenhang das wahrnehmende Beobachtungsverfahren?

berücksichtigt. Diese Auswahl entwickelte ich mit der Vorannahme, dass ein Qualitätsentwicklungsverfahren in Kindertagesstätten Einfluss auf alle mittel- oder unmittelbar beteiligten Akteure nehmen müsse.<sup>273</sup>

Die Betrachtung der Textstellen, die Hinweise auf das Aktionsfeld in der Organisation Kita hinsichtlich der beteiligten Akteure geben, findet mithilfe der Grounded Theory im theoretischen Sampling<sup>274</sup> statt. Hierzu werde ich im Folgenden die Phänomene und Eigenschaften in den verschiedenen Aussagen ausführlich zitieren.

### 3.1.2.7.1 Die Erzieherinnen

Eine veränderte Sichtweise der Erzieherin auf das Kind wurde von den Befragten übereinstimmend auf das SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahren zurückgeführt. Vier Kita-Leiterinnen betonten, dass sie „anders hinschauen“<sup>275</sup>, die Kinder mit „anderen Augen“<sup>276</sup> oder einem veränderten Blick<sup>277</sup> betrachten würden. Dies wurde auch in Zusammenhang damit gebracht, dass Kinder regelmäßig beobachtet würden. Erwähnung fand hier eine Grundeinstellung, mit der die Kinder betrachtet werden:

„Das ist die wahrnehmende Beobachtung, also, ausharren, starren, aktiv hinschauen, ohne in die Aktivitäten mit einem Kind hineinzugehen, sich also konzentriert mit allen Sinnen dem Kind gegenüber öffnen.“<sup>278</sup>

Oder auch: „Also, wahrnehmende Beobachtung heißt ja, einfach eine bestimmte Haltung zu haben. [...] Also, die Haltung der KollegInnen ist im Großen und Ganzen [...] mit einer ständigen Achtsamkeit und Aufmerksamkeit verbunden.“<sup>279</sup>

---

<sup>273</sup> Im Sinne der Grounded Theory bezeichnet das theoretische Sampling eine Auswahl der an der Untersuchung beteiligten Akteure. Im Aktionsfeld einer Kita sind Eltern, Kinder und Erzieherinnen gleichermaßen beteiligt. Entlang der Forschungsfrage *Was leisten Qualitätsentwicklungsverfahren in Kindertagesstätten?* mussten die Aussagen über die einzelnen Personengruppen untersucht werden, um relevante Konzepte zu erkennen oder um Zusammenhänge festzustellen. Deshalb habe ich sämtliche Aussagen zu jeder dieser Akteursgruppen zusammengetragen und in der nun folgenden Darstellung eine Tendenz des Gesamtkonzepts der Wirkungsweise des Qualitätsentwicklungsverfahrens herausgearbeitet. Vgl. Glaser, B. G. / Strauss, A. L.: *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. 2. Aufl., Bern 2008, S. 55.

<sup>274</sup> Es werden nun im Folgenden die Gruppe der Erzieherinnen, die der Kinder und die der Eltern eingehender betrachtet. Innerhalb dieser Gruppen geht es im Sampling nicht um eine statistische Repräsentativität, sondern um eine „konzeptionelle Repräsentativität“. Bohnsack, R. / Marotzki, W. / Meuser, M (Hrsg.): *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. 2. Aufl., Opladen, 2006, S. 155.

Es geht hier auch nicht um die Auswahl von Personen, sondern um die Phänomene, die in diesen Gruppen erzeugt werden. Vgl. Strauss, A. / Corbin, J.: *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim, 1996, S. 149.

<sup>275</sup> SOAL-3, Antwort zu Frage 7.

<sup>276</sup> SOAL-7, Antwort zu Frage 11. Bei SOAL-9 lautet das wörtliche Zitat: „Sie hat anders mit den Augen geschaut“; Antwort zu Frage 4.

<sup>277</sup> Vgl. SOAL-4, Antwort zu Frage 4.

<sup>278</sup> SOAL-5, Antwort zu Frage 10.

<sup>279</sup> SOAL-8, Antwort zu Frage 10.

Als eine Auswirkung der Beobachtung wurde beschrieben, dass sich der Kontakt mit dem Kind intensiviere<sup>280</sup> und die Erzieherin in der veränderten Beziehung zum Kind vermehrt wahrnehme, womit sich die Kinder befassen.<sup>281</sup>

In der von den Befragten beschriebenen veränderten Haltung zum Kind wurde im weiteren Handlungskontext der Erzieherin ein bestimmtes pädagogisches Prinzip deutlich. Im Folgenden wird diese neue pädagogische Grundeinstellung anhand von Textbeispielen aus sieben der neun Interviews in den SOAL-Kitas verdeutlicht:

„Man ist über das Tun der Kinder erfreut, ohne einzugreifen.“<sup>282</sup>

„Die Kinder werden in ihrer Selbsttätigkeit mehr wahrgenommen.“<sup>283</sup>

„[B]ei den Schulkindern hatte ich schon sehr viel Instruktionspädagogik<sup>284</sup> und Angebotspädagogik. Das hatte ich dann das letzte Jahr schon verändert und Funktionsecken im Hortraum eingerichtet. Und jetzt bin ich in der Ele-Gruppe<sup>285</sup>, und ich traue denen mehr zu, Selbstbildungspotenziale, die ich vorher nicht so gesehen habe.“<sup>286</sup>

„Die KollegInnen lassen mehr Freiraum, also, es wird nicht so schnell eingegriffen wie früher, und es wird eher unterstützend als belehrend eingegriffen, was früher eher so war: Mach’ das doch so, oder versuch’ es doch so. Das ist wesentlich weniger geworden. Also, es wird eher gesagt: Wie könntest du es denn machen? Eher nachfragend. [...] Ja es ist schon eine Haltungsveränderung, dass mehr auf die Selbstbildungsprozesse geachtet wird und nicht auf: Wir müssen den Kindern jetzt etwas beibringen.“<sup>287</sup>

„Wir basteln nicht mehr so viel von uns aus. Also, es kommt höchstens vor, dass sich jemand zu Weihnachten mit Schere und Papier hinsetzt und einen Stern schnippelt, und dann haben die Kinder Lust, es auch zu machen, weil sie es sehen. Aber nicht so: Wir basteln jetzt einen Fröbel-Stern und das geht so und so. [...] Früher haben ich oder eine Kollegin ihnen Bilder vorgemalt, und die Kinder haben sie ausgemalt. [...] Das geht nicht, das geht überhaupt nicht. Also, das hat sich sehr verändert und dass wir nicht mehr unser Interesse hineinbringen.“<sup>288</sup>

„Ich bin nicht im Mittelpunkt des Geschehens und instruiere Kinder, was sie machen oder tun sollen, sondern ich halte mich ein Stückchen am Rande und sehe, was passiert und gebe dann eben Resonanz.“<sup>289</sup>

---

<sup>280</sup> Vgl. SOAL-1-P, Antwort zu Frage 7; vgl. SOAL-3, Antwort zu Frage 5.

<sup>281</sup> Vgl. SOAL-2-P, Antwort zu Frage 8.

<sup>282</sup> SOAL-1-P, Antwort zu Frage 4.

<sup>283</sup> SOAL-2-P, Antwort zu Frage 5.

<sup>284</sup> Hier ist eine belehrende Haltung der Erzieherin gegenüber den Kindern gemeint.

<sup>285</sup> Eine Ele-Gruppe ist eine Elementargruppe, in der Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren betreut werden.

<sup>286</sup> SOAL-3, Antwort zu Frage 11.

<sup>287</sup> SOAL-6, Antwort zu Frage 6 und 11.

<sup>288</sup> SOAL-7, Antwort zu Frage 7.

<sup>289</sup> SOAL-8, Antwort zu Frage 10.

In den vorstehenden Zitaten wird die neue pädagogische Haltung der Erzieherinnen auch in einem Vergleich früherer Handlungsweisen mit heutigen ersichtlich. Es werden weniger zielgerichtete Angebote gemacht, die nicht mit den Interessen der Kinder abgeglichen sind, es wird somit z. B. nicht einfach ein Bastelangebot als Betätigungsaufforderung für das Kind seitens der Erzieherin gesetzt. Die Tätigkeiten, die die Kinder von sich aus verfolgen wollen, bekommen nun eine zentrale Bedeutung. Die ehemaligen Praktiken, Kinder anzuleiten und zu instruieren, verschwinden aus der pädagogischen Praxis.

Eine weitere Auswirkung des Qualitätsentwicklungsverfahrens wurde von sechs Interviewpartnerinnen so beschrieben, dass neben einer größeren Bewusstwerdung auch die Selbstreflexion des eigenen pädagogischen Handelns eine tragende Rolle spiele. Ich zitiere sie hier ausführlich, weil sich in ihren Äußerungen ein deutlicher Gegensatz zu den Gesprächspartnerinnen in den Kitas fast aller anderen Verbände zeigt.

„Die KollegInnen sind sich dessen, was sie tun, einfach stärker bewusst als vorher. Es geschieht weniger aus dem Bauch heraus. [...] Die KollegInnen hinterfragen sich gegenseitig mehr, glaube ich.“<sup>290</sup>

„Es ist ein offenes Einlassen auf die Prozesse festzustellen. Die Selbstreflexion hat sich durch das Verfahren verstärkt, gerade weil man als ganzheitliche Person gefordert ist.“<sup>291</sup>

„Zum einen sind die KollegInnen mehr in der Lage, Kritik zu äußern und auch anzunehmen, und es wird schneller Kritik geäußert; es wird nicht erst gewartet, bis das Fass überläuft, was früher oft so war. Es war so, dass Kritik erst geäußert wurde, wenn es gar nicht mehr anders ging.“<sup>292</sup>

Der Austausch untereinander sei darüber hinaus geprägt von Fachlichkeit und einer gegenseitigen Rückmeldung auf das erzieherische Handeln. Hierzu äußerte sich eine Befragte wie folgt:

„Wir haben jahrelang gesagt, [...] wir möchten auf den Großteamsitzungen endlich einmal die Zeit haben, über pädagogische Dinge zu sprechen. Und es war immer unheimlich mühsam und quälend, und von den KollegInnen kam unheimlich wenig. Und seit wir die QE machen, ist das irgendwie ein Selbstgänger, also, da nutzen wir mittlerweile jedes Großteam, um eine Beobachtung zu reflektieren, eine Fallbesprechung zu machen. Durch diese Tätigkeiten sind die KollegInnen wesentlich diskutierfreudiger,

---

<sup>290</sup> SOAL-8, Antwort zu Frage 4.

<sup>291</sup> SOAL-1-P, Antwort zu Frage 9.

<sup>292</sup> SOAL-6, Antwort zu Frage 4.

trauen sich auch mal mehr, sich etwas zu erzählen, sich zu coachen, auch mal positive, konstruktive Kritik zu üben, auch mal zu sagen, was sie nicht verstehen, was sie anders machen würden. Also, es findet ein ganz anderer Austausch statt.“<sup>293</sup>

Die Veränderung auf der fachlichen Kommunikationsebene<sup>294</sup> wurde auch so ausgedrückt:

„Das Qualitätsentwicklungsverfahren hat bei uns bewirkt, dass wir merken, dass wir unsere Arbeit viel ernster nehmen, dass wir in Gesprächen über unsere Arbeit viel fundierter und auch wissenschaftlich belegter mit mehr Hintergrundwissen in Gespräche gehen können.“<sup>295</sup>

Aus diesen Äußerungen lässt sich schließen, dass sich die Erzieherinnen im Laufe des Qualitätsentwicklungsprozess Wissen und Fachkenntnisse angeeignet haben, die sie in die Lage versetzen, auf einer fachlicheren Ebene miteinander zu kommunizieren und sich somit auch gegenseitig theoretisch fundiertes Feedback zu geben.

Eine weitere Professionalisierung, initiiert durch das Verfahren, beschrieben die Interviewpartnerinnen mit Begriffen wie Fachlichkeit oder Fachfrauenprinzip. Von allen befragten Kita-Leiterinnen wurden die fachliche Spezialisierung auf einen Bildungsbereich oder Weiterbildungen erwähnt, meist verbunden mit der Zuständigkeit für einen bestimmten Raum in der Kita. Weil auch diesbezüglich eine deutliche Veränderung auf verschiedenen Ebenen erlebt wurde, zitiere ich erneut ausführlich.

„[J]ede ErzieherIn hat eine Fachlichkeit, die sie immer weiter vertieft. Mittlerweile haben zwei schon Zusatzausbildungen von über einem Jahr, und alle haben schon Fortbildungen zu ihrem Thema gemacht.“<sup>296</sup>

„Jede ErzieherIn hat einen eigenen fachlichen Schwerpunkt, also, ja, Atelierarbeit, naturwissenschaftliches Lernen, Bewegung, dann Atelierarbeit in der Krippe und Musik, und SOAL-5-M1 hat, wenn sie wiederkommt, noch Konstruieren. Das sind Schwerpunkte. Und dann Frühförderung, das liegt quer dazu, genauso wie Sprachförderung quer dazu liegt und die Vorschule quer dazu liegt.“<sup>297</sup>

„Also, bei einigen KollegInnen sehe ich es ganz stark daran, wie sie immer wieder ihren Raum gestalten, welche Materialangebote sie den Kindern machen.“<sup>298</sup>

„Ich halte überhaupt nichts davon, dass ErzieherInnen alles können. Ich finde das überhaupt nicht notwendig. Ich finde sehr wichtig, dass jede einen vertieften Bildungs-

---

<sup>293</sup> SOAL-4, Antwort zu Frage 4.

<sup>294</sup> Vgl. SOAL-9, Antwort zu Frage 16.

<sup>295</sup> SOAL-7, Antwort zu Frage 2.

<sup>296</sup> SOAL-5, Antwort zu Frage 4.

<sup>297</sup> SOAL-5, Antwort zu Frage 7.

<sup>298</sup> SOAL-8, Antwort zu Frage 10.

bereich hat, den sie persönlich ganz, ganz spannend findet und wo sie auch ExpertIn ist.“<sup>299</sup>

„[D]urch die Fragen der Kinder vertiefen wir es, bekommen neue Ideen, und deswegen ist es auch wichtig, dass man zu zweit darüber redet und nicht sagt: So, du machst den Bereich, und du machst den Bereich, und jeder puzzelt vor sich hin. Es hat eine andere Dynamik, wenn man manchmal zu zweit an einem Thema dran ist und sich da reflektiert und spiegelt. Dadurch kommen vertiefte Sachen zustande.“<sup>300</sup>

Die Unterschiede in den Äußerungen der Erzieherinnen in den SOAL-Kitas und den Mitarbeiterinnen anderer Einrichtungen wurden im Lauf der Recherche sehr deutlich. Das gestiegene Reflexionsniveau und Selbstbewusstsein der Mitarbeiterinnen wird nicht nur behauptet, sondern nachvollziehbar beschrieben. Für die später zu entwickelnden Evaluationskriterien erscheint mir diese Beobachtung als zentral.

Diese Professionalisierung wurde von einigen Befragten auch im Zusammenhang mit einer individuellen Persönlichkeitsentwicklung gesehen. Um die Komplexität und den Sinngehalt diesbezüglich exakt wiederzugeben, sind die folgenden Aussagen wiederum wörtlich zitiert:

„Also, für uns war die zentrale Veränderung eben auch die biographische Arbeit oder die Einbeziehung der Person, der ErzieherIn. [...] Wir haben ja jetzt zwei neue KollegInnen und haben uns noch einmal Modul 2 vorgenommen, haben uns unsere eigenen Ich-als-Kind-Bücher vorgestellt, weil wir damals die Erfahrung gemacht haben, dass uns das sehr zusammengebracht hat. Und die beiden Neuen waren von diesem Wissen und der Erfahrung irgendwie ausgeschlossen. Das haben wir mit ihnen nachgeholt, und das war gut, und haben noch einmal einen Tag darauf verwendet, um zu ermitteln: An welchen Werten aus unserer Biographie, unserer Kultur oder unseren Erfahrungen wollen wir festhalten und was wollen wir verändern? Was haben wir schon verändert?“<sup>301</sup>

Hier wird neben der individuellen Persönlichkeitsentwicklung ein Aspekt angesprochen, der bei der Entwicklung der Evaluationskriterien Berücksichtigung finden sollte. Das SOAL-Verfahren berücksichtigt auch biografische Erfahrungen, die reflektiert wurden und – wie in dem vorigen Zitat deutlich wurde – als wesentlich für die gemeinsame Verständigung über Werte betrachtet werden. Im Rahmen eines Qualitätsentwick-

---

<sup>299</sup> SOAL-4, Antwort zu Frage 21. In dieser Kita wurden neben den Fachfrauen auch explizit Fachmänner benannt. Die Fachlichkeit wurde hier mit der Einrichtung von Lernwerkstätten verknüpft; Antwort zu Frage 6 und 7.

<sup>300</sup> SOAL-9, Antwort zu Frage 19.

<sup>301</sup> SOAL-3, Antwort zu Frage 2 und 19.

lungsverfahrens sollte gewährleistet werden, dass solche Erfahrungen von neuen Kolleginnen ebenfalls gemacht werden können, damit auch sie die Möglichkeit haben, zu Veränderungen ihrer bisherigen Wertvorstellungen zu gelangen.

Die weitere persönliche Entwicklung zeigt sich in folgenden Aussagen:

„Veränderungen kann man im gestiegenen Selbstbewusstsein der MitarbeiterInnen festmachen, resultierend aus der Würdigung der eigenen Bildungserfahrungen, z. B. wenn sie auf Bildungselternabenden Bildungsbereiche erklären.“<sup>302</sup>

„In unserem Standing den Eltern gegenüber, glaube ich, haben wir alle einen großen Sprung gemacht.“<sup>303</sup>

Hier wird ein neugewonnenes Selbstwertgefühl sichtbar. Allerdings kann man diese beiden Beispiele nicht als Tendenz einer Auswirkung des SOAL-Verfahrens auch hinsichtlich der Zusammenarbeit mit den Eltern verstehen. Gerade die Vermittlung des Verfahrens gegenüber Eltern gelingt nicht hinlänglich, wie ich in der weiteren Auswertung noch aufzeigen werde.

Auch weitere persönliche Lernerfahrungen haben im Rahmen des SOAL-Verfahrens stattgefunden:

„Mittlerweile sind alle in der Lage, mit einem PC umzugehen. Das war vor drei Jahren auch noch überhaupt nicht der Fall. Da konnte gerade einmal ein Drittel mit dem PC umgehen, jetzt können es alle, sowohl auf dem PC schreiben – Wir haben extra hausinterne PC-Schulungen gemacht, wo sie gelernt haben, auf dem PC zu schreiben, Dokumente zu speichern und auch so ein kleines Bildbearbeitungsprogramm zu benutzen, weil wir ja auch mittlerweile viel mit Fotos arbeiten, also, Bilddokumentation mit Digitalkamera.“<sup>304</sup>

„Dann hat sich verändert, dass alle fotografieren. Dann hat sich verändert, dass alle schreiben. Alle müssen mittlerweile auch Hausaufgaben zu bestimmten Fragen machen und mir die dann abgeben. Innerhalb der Teamsitzungen machen wir bestimmte Spiele, wo jeder schreiben muss und wie bei einer Moderation nach vorn geht und es vorstellt. Das ist jetzt unheimlich selbstverständlich geworden. Also, die Scheu, vor dem Team zu sprechen – Und, jetzt ganz neu dieses Jahr, dass jeder eine Einheit von anderthalb Stunden inhaltlich gestaltet, das ist ganz neu. [...] Und die Qualitätsentwicklung arbeitet auf einer anderen Ebene. Sie nimmt dieses Pädagogische, also, was ist Bildung, wie wollen wir Bildung haben, wie bilden wir Kinder, in den Fokus.“<sup>305</sup>

---

<sup>302</sup> SOAL-1-P, Antwort zu Frage 9.

<sup>303</sup> SOAL-8, Antwort zu Frage 4.

<sup>304</sup> SOAL-5, Antwort zu Frage 5.

<sup>305</sup> SOAL-5, Antwort zu Frage 7 und 6.



Eine Persönlichkeitsentwicklung durch das SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahren lässt sich durch die vorangestellten Zitate auf mehreren Ebenen feststellen. Es findet zum einen die Auseinandersetzung mit den individuellen biografischen Erfahrungen statt. Hier wurden die sogenannten *Ich-als-Kind-Bücher* angeführt, durch die sich die Erzieherinnen mit ihren eigenen Bildungserfahrungen auseinandersetzen. Des Weiteren wurden Fertigkeiten erlernt, durch die ein positives Selbstwertgefühl aufgebaut werden konnte.

Veränderungsprozesse einzuleiten, lässt sich als ein grundsätzliches Anliegen des SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahrens festhalten. Im Folgenden sind die tiefgreifenden Veränderungen, die sich durch das SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahren für die Erzieherinnen herauskristallisiert haben, durch eine Auswahl der relevanten Merkmale zur besseren Übersicht tabellarisch dargestellt:

Kategorien <sup>306</sup> der sichtbaren Veränderungen	Wie und wodurch erkennbar?	Fundstellen im Text <sup>307</sup>
Kinder neu entdecken	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erzieherinnen nehmen Kinder anders wahr.</li> <li>• Kinder werden durch das wahrnehmende Beobachten von den Erzieherinnen neu entdeckt.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „[D]ie wahrnehmende Beobachtung [bedeutet] ausharren, starren, aktiv hinschauen, ohne in die Aktivitäten mit einem Kind hineinzugehen“</li> <li>• „sich [...] mit allen Sinnen dem Kind gegenüber öffnen.“</li> <li>• „[D]ie Haltung der KollegInnen ist [...] mit einer ständigen Achtsamkeit und Aufmerksamkeit verbunden.“</li> </ul>
Neues pädagogisches Prinzip	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erzieherinnen halten sich mehr zurück und greifen weniger ein.</li> <li>• Sie geben den Kindern weniger Anleitung und trauen ihnen mehr zu.</li> <li>• Achten und Beachten, welchen Aktivitäten die Kinder selbsttätig nachgehen.<sup>308</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „[A]m Engagement und Stauen der Kinder, was sie eigentlich alles zustande bringen, wenn man sie ein bisschen mehr lässt.“<sup>309</sup></li> <li>• „[E]s wird eher unterstützend als belehrend eingegriffen“</li> <li>• „Die KollegInnen lassen mehr Freiraum, also, es wird nicht mehr so schnell eingegriffen wie früher“.</li> </ul>
Professionalisierung und Fachlichkeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbstreflexion des päd. Handelns, z. B. durch Besprechung von Beob-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „KollegInnen [...] trauen sich [...] etwas zu erzählen, sich zu coachen, [...] Kritik zu üben,</li> </ul>

<sup>306</sup> Bei dieser Kategorienbildung handelt es sich bereits um einen axialen Kodierprozess, da nunmehr die „Verbindungen zwischen einer Kategorie und ihren Subkategorien ermittelt werden.“ Strauss, A. / Corbin, J.: *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim, 1996, S. 76.

<sup>307</sup> Soweit die Textstellen in diesem Kapitel schon zitiert und mit Nachweisen belegt wurden, werden sie hier ohne Quellenangabe verkürzt wiedergegeben.

<sup>308</sup> Auf welche Weise bilden sich Kinder selbst? Welche Bedingungen und Voraussetzungen benötigen sie, um sich selbst zu bilden? Woran kann man Selbstbildungsprozesse erkennen? Diese Fragen werden in den Interviews nicht immer detailliert ausgeführt, können jedoch im späteren Verlauf meiner Arbeit bei der Darstellung der Bildungstheorie abschließend beantwortet werden.

<sup>309</sup> SOAL-9, Antwort zu Frage 11.

	<p>achtungen, und die gemeinsame Auswertung der Beobachtungen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aneignung von Fachkenntnissen in unterschiedlichen Bildungsbereichen führt zu fachlicher Spezialisierung</li> </ul>	<p>[...sagen] was sie anders machen würden"</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „[W]ir in Gesprächen über unsere Arbeit viel fundierter und auch wissenschaftlich belegter mit mehr Hintergrundwissen in Gespräche gehen können.“</li> <li>• „[W]ir haben [Fachfrauen für] Bewegung, kreatives Gestalten, Theater, Rollenspiel [...], Natur und Umwelt [...] Jeder hatte die freie Auswahl“.</li> <li>• „Jede ErzieherIn hat einen eigenen fachlichen Schwerpunkt“.</li> <li>• „[W]ie sie immer wieder ihren Raum gestalten, welche Materialangebote sie den Kindern machen“.</li> </ul>
Persönlichkeitsentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einbeziehung biografischer Bildungserfahrungen.</li> <li>• Steigerung von Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein durch Verfeinerung der Schriftsprache, durch die Beobachtungen, durch den Erwerb von PC-Kenntnissen und Gesprächskompetenz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „[H]aben uns unsere eigenen Ich-als-Kind-Bücher vorgestellt“</li> <li>• „Wir haben hausinterne PC-Schulungen gemacht“.</li> <li>• „Das Qualitätsentwicklungsverfahren hat bei uns bewirkt, [...] dass unser Selbstwertgefühl als Erzieher und als Kollegen aufgewertet wurde.“<sup>310</sup></li> <li>• „Und damit einher geht eine Selbstbildung, die bei den ErzieherInnen zu einer unglaublichen Zunahme an Stolz und Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl und Kommunikationskompetenz auch innerhalb des Team geführt hat.“<sup>311</sup></li> </ul>

Das SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahren basiert auf folgenden internen Evaluationskriterien:

- Eine fundierte Bildungstheorie sollte die Grundlage eines Qualitätsentwicklungsverfahrens bilden, um eine pädagogische Orientierung zu gewährleisten.
- Die Erzieherinnen sollten sich im Rahmen des Verfahrens persönlich und fachlich weiterbilden können.
- Im Fokus der Weiterbildungsinitiative der Erzieherinnen sollte im Rahmen des Qualitätsentwicklungsverfahrens das Wahrnehmen kindlicher Bildungsprozesse stehen.

<sup>310</sup> SOAL-7, Antwort zu Frage 2.

<sup>311</sup> SOAL-5, Antwort zu Frage 6.

Die Auswertung der Interviews zeigt, dass dieser Anspruch zu einem erheblichen Teil in der Praxis angekommen ist. Somit scheint der große zeitliche und dokumentarische Aufwand nicht vergeblich zu sein, wobei offen bleibt, ob dieselben Ziele auch mit geringerem Aufwand erreichbar wären. Auch die mehrfache kritische Erwähnung der Dokumentationspflichten für die externen Referenten und den Dachverband gibt Hinweise darauf, dass hier Klärungs-, zumindest Erklärungsbedarf besteht. Insbesondere weil der Prozess auf permanente Erneuerung angelegt ist, ist es auf Dauer meines Erachtens unabdingbar, dass die Dokumentationsersteller davon überzeugt sind, dass ihr Tun sinnvoll und notwendig ist.

### **3.1.2.7.2 Die Kinder**

In der Auswertung der Auswirkungen des Qualitätsentwicklungsverfahrens anhand der Aussagen der Kita-Leiterinnen bzw. Qualitätsbeauftragten stehen im Wesentlichen zwei Aspekte im Vordergrund. Zum einen wurde erwähnt, dass sich die Kinder im Kita-Alltag in viel kleineren Gruppen zusammenfinden<sup>312</sup>, und als weitere Veränderung wurde übereinstimmend von allen Befragten<sup>313</sup> beschrieben, dass die Kinder selbstständig und selbsttätig ihren Interessen entsprechend entscheiden, womit sie sich beschäftigen wollen. Wodurch diese Kleingruppen ermöglicht werden und wie Kinder selbstbestimmter handeln als vor Einführung des SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahrens, wird anhand ausgewählter Interviewpassagen deutlich:

„Aus der Sicht der Kinder hat sich verbessert, dass sie mehr Möglichkeiten haben. Was vorher ein großer Gruppenraum war mit viel Lärmbeschallung und viel [...] Umherlaufmöglichkeiten, [...] sind jetzt die kleinen Gruppen, also, man kann in kleinen Gruppen im Atelier, im Labor, im Bauraum, im Vorschulraum etwas machen.“<sup>314</sup>

Hierin spiegelt sich auch, dass die Konzentrationsmöglichkeiten der Kinder zunehmen.

„Es ist jetzt so, dass sich die Kinder wirklich die Bereiche suchen, also, die Gruppen teilen sich mehr in Kleingruppen auf, sodass sich drei oder vier Kinder zusammenfinden und sagen: So, wir wollen jetzt mit den Bausteinen bauen. Die anderen Kinder gehen in die Puppenecke und machen dort etwas, und eine dritte Gruppe geht nach draußen. Früher war es so, dass die ganze Gruppe etwas gemacht hat. [...] Ich denke, es hat sich verbessert, dass sie selbst entscheiden können, was sie machen, jedenfalls meistens. Es gibt auch Situationen, wo gesagt wird: Nein, wir machen jetzt das und das.“

---

<sup>312</sup> Vgl. SOAL-3, SOAL-4, SOAL-5, Antwort zu Frage 9; vgl. SOAL-6, Antwort zu Frage 7.

<sup>313</sup> Vgl. SOAL-2-P, Antwort zu Frage 2 und 3; vgl. SOAL-3, Antwort zu Frage 9; vgl. SOAL-8, Antwort zu Frage 5 und 9.

<sup>314</sup> SOAL-5, Antwort zu Frage 9.

Das gibt es auch noch, aber vorwiegend können sie selbst entscheiden und sind damit zufriedener.“<sup>315</sup>

Die Neuerungen fielen bei einigen Erzieherinnen sofort auf fruchtbaren Boden; sie hatten sich viele Fragen schon vorher selbst gestellt.

„Wir haben es schon gleich am Anfang entdeckt und uns gefragt: Warum muss es mit der Hilfsschere sein, und die Kinder wollen es gar nicht? Warum muss das Kind etwas machen, und sie wollen es überhaupt nicht? Es wurde letztlich immer vorgeschrieben.“<sup>316</sup>

Die gleiche Interviewpartnerin weist darauf hin, dass die neue Offenheit zu Situationen führt, die früher so von den Erwachsenen nicht vorgesehen waren bzw. nicht als Möglichkeit einbezogen wurden.

„Da würde ich sagen, dass jedes Kind eigentlich mehr zu seinen Rechten kommt, [...] neulich, da haben die Kinder mit Ästen gearbeitet, und der eine Junge hatte darauf keine Lust und hat sich andere Sachen geholt, denn er wollte so gern in der Gruppe bleiben, weil er das mit denen gerade so nett fand. Man geht nicht zu ihm und sagt: Nein, jetzt packe die Plätzchen weg. Sondern er hat separat etwas für sich gemacht und hat sich eben weitergebildet. Man hätte den Jungen auch hinaussetzen können, aber wenn man sieht, was gerade los ist, ist es sehr eindrucksvoll.“<sup>317</sup>

Die Erzieherinnen haben die Inhalte der Fortbildungen zum Teil unmittelbar nutzen können, wie sich an folgendem Zitat zeigt:

„Die Kinder haben viel mehr Möglichkeiten, hier selbsttätig zu sein. [...] Wir haben in Modul 4 festgestellt, wo es um Räume als dritter Erzieher und die Materialien ging, dass vieles weggeschlossen ist, wo die Kinder gar nicht herankommen, wo sie immer fragen müssen: Kannst du mir das oder jenes geben?“<sup>318</sup>

Allerdings ergeben sich aus den Innovationen auch neue Anforderungen:

„Jetzt haben sie ganz viel, was sie selbst benutzen können, wobei dabei ein großes Problem ist, wie wir alles wieder wegsortieren, denn das Aufräumen in die gedachten Räume, Rubriken, Kartons, Kästen und Regale ist nicht so einfach.“<sup>319</sup>

Die Erzieherinnen beobachten durch die Veränderungen des Materialangebots auch weiterreichende Entwicklungen bei den Kindern:

„Inzwischen habe ich das Gefühl, dass sie selbstständiger geworden sind, dass sie uns nicht mehr so viel fragen brauchen und dass sie sich individuell entwickeln, kann man

---

<sup>315</sup> SOAL-6, Antwort zu Frage 6, 7 und 9.

<sup>316</sup> SOAL-9, Antwort zu Frage 4.

<sup>317</sup> SOAL-9, Antwort zu Frage 9.

<sup>318</sup> SOAL-7, Antwort zu Frage 4.

<sup>319</sup> SOAL-7, Antwort zu Frage 4.

ganz platt so sagen. Also, jedes Kind hat seine Interessen seinem Entwicklungsstand entsprechend und findet hier überall etwas.“<sup>320</sup>

Ähnliches beschreibt eine andere Erzieherin: „Sie sind selbstständiger, selbstsicherer. Wenn sie neues Terrain erobern müssen, wie bspw. den neuen Schulhof, wenn sie eingeschult werden, dann machen sie das selbstständiger als früher. Früher hätte immer noch eine ErzieherIn oder LehrerIn den Anfang begleiten müssen. Sie können mehr auf ihre gemachten Erfahrungen zurückgreifen.“<sup>321</sup>

Der Prozess hat Rückwirkungen auf die Erzieherinnen als Gruppe. Wie sich hier deutlich zeigt, fassen die verschiedenen Räder des Veränderungsprozesses ineinander:

„Wir haben jahrelang versucht, die KollegInnen dazu zu bringen, dass sie mehr Gruppenteilung machen und dass eine KollegIn etwas mit ein paar Kindern macht und die andere sich um den Rest kümmert. [...] Und diese Gruppenteilung ist durch die QE noch einmal viel stärker geworden. [...] Also, die Flexibilität der KollegInnen ist doch deutlich erhöht, und das führt zu mehr Möglichkeiten bei den Kindern“<sup>322</sup>.

Wie kindliche Selbstbildungsprozesse ermöglicht werden, wurde in den vorstehenden Aussagen zum Ausdruck gebracht.<sup>323</sup> Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Kinder heute mehr als vor Implementierung der SOAL-Qualitätsentwicklung die Möglichkeit haben, ihren individuellen Interessen nachzugehen und ihre Betätigungsfelder selbst zu bestimmen. Nicht mehr der Zwang, in einer großen Gruppe alles gemeinsam zu machen, bestimmt den Alltag, sondern Kinder finden sich in kleinen Gruppen zusammen, um sich in Bauprozesse oder das Rollenspiel zu vertiefen. Auch ein Kind, welches sich allein konzentriert und einer von ihm gewünschten Tätigkeit zuwendet, erhält, wie von einer Interviewpartnerin geschildert wurde, hierzu die Gelegenheit. Da sich auch die Erzieherinnen eher aufteilen, als dass sie alles gemeinsam machen, haben sich ebenfalls die Anzahl und die Auswahl der möglichen Betätigungsfelder für die Kinder vergrößert. In diesem Zusammenhang wird das Konzept vom ‚Raum als dritter Erzieher‘ erwähnt und von Materialien gesprochen, die offen zugänglich sind. In dieser Art des selbstbestimmten, selbsttätigen Handelns gewinnen die Kinder auch die Selbstsicherheit, sich ohne die Hilfe von Erwachsenen in neuen Situationen zurechtzufinden, denn sie können auf ihre selbsttätigen Erkundungen in der Kindertagesstätte als Erfahrung zurückgreifen.

---

<sup>320</sup> SOAL-7, Antwort zu Frage 9.

<sup>321</sup> SOAL-1-P, Antwort zu Frage 8.

<sup>322</sup> SOAL-4, Antwort zu Frage 9.

<sup>323</sup> Um eine noch detailliertere Vorstellung zu erhalten, wie sich die selbsttätigen Prozesse vollziehen, wäre es notwendig gewesen, direkt im Feld der Kindertagesstätten teilnehmend zu beobachten. Dies hätte jedoch den Rahmen meiner Untersuchung gesprengt.

Förderlich für selbsttätige, selbstbildende Prozesse sind demnach die Anregungen durch offen zugängliche Materialien, verschiedene Betätigungsfelder in den Gruppenbereichen oder in sonstigen Räumen sowie die Möglichkeit, sich seine Spielpartner und Spielgeräte selbst auszuwählen. Das Kind erkundet seine Interessen anhand der sich ihm bietenden Auswahlmöglichkeiten und trifft eine individuelle Entscheidung für eine Betätigung. Diese individuelle Entscheidung findet in einem sozialen Kontext statt, so dass sich Kleingruppen zusammenfinden können, die ihre Interessen gemeinsam aushandeln. Dieser Prozess führt zu einer größeren Selbstständigkeit, die verbunden ist mit dem Erlernen der Fähigkeit, Entscheidungen entsprechend den eigenen Interessen zu treffen.

In der folgenden Tabelle sind die wesentlichen Kategorien der Veränderungen für Kinder zusammengefasst:

Kategorien	Wodurch
Kinder wählen ihre Betätigungsfelder selbsttätig	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Können ihren individuellen Interessen nachgehen.</li> <li>• Kinder finden eine anregende Umgebung mit vielfältigen Möglichkeiten vor.</li> <li>• Die Materialien werden so dargeboten, dass sie sichtbar und für Kinder selbstständig zu erreichen sind.</li> <li>• Erzieherinnen machen ihnen keine Vorgaben, ob sie nun im Bauraum oder im Rollenspielbereich tätig sein wollen.</li> </ul>
Kinder finden sich in kleineren Gruppen zusammen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kinder wählen ihre Spielpartner entsprechend ihrer Interessen selbst aus.</li> <li>• Es muss nicht mehr in der großen Gesamtgruppe alles gemeinsam gemacht werden.</li> </ul>
Kinder werden selbstständiger	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kinder müssen selbst entscheiden, mit was und mit wem sie sich beschäftigen wollen.</li> </ul>

Aus dem SOAL-Verfahren schlussfolgere ich hier folgendes Evaluationskriterium: Im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsverfahrens sollten sich Erzieherinnen mit bildungstheoretisch fundierten Grundorientierungen auseinandersetzen, um Kindern zu ermöglichen, dass sie selbsttätig und selbstbestimmt ihre Spielpartner und Beschäftigungsfelder entsprechend ihrer Interessen auswählen können.

### 3.1.2.7.3 Die Eltern

Ein Teil der Ergebnisse der Qualitätsentwicklung wird in den Kindertagesstätten auch für die Eltern sichtbar. Eine Leiterin beschrieb, dass die Kita früher eher mit Bastelar-

beiten dekoriert wurde, heute stattdessen mit Foto-Dokumentationen, wodurch die Eltern den Alltag und die Prozesse in der Kita nachvollziehen könnten.<sup>324</sup> Analyisierte Beobachtungen würden für die Elternarbeit bei Elterngesprächen sowie für Aushänge, Elternabende oder Elternbriefe genutzt.<sup>325</sup> Eine Befragte äußerte, dass die Dokumentationen über die Bereitstellung von Informationen für Eltern hinaus noch einem weiteren Zweck dienen solle: „Wir haben in unserem Restaurant, oder auch Eltern-Café, Fotowände – für jede Gruppe eine Wand. Und die sind immer reichlich bestückt. [...] Wir wollen [...] Sprechansätze bieten, dass die Eltern sich die Fotos mit den Kindern ansehen und darüber reden, was die Kinder erlebt haben und das möglichst in ihrer Muttersprache, damit sich der Wortschatz entsprechend entwickelt. Denn das sind eben Themen und Bereiche, die zuhause nicht vorkommen.“<sup>326</sup>

Von drei Interviewten wurden Elternabende erwähnt, auf denen explizit Themen oder Prozesse aus dem Bereich Bildung zum Inhalt gemacht wurden.<sup>327</sup> Nur einmal wurde erwähnt – und ist dementsprechend eher als Ausnahme zu werten –, dass auch GrundschullehrerInnen Elternabende zu Bildungsthemen besuchen würden.<sup>328</sup>

Zwei Kita-Leiterinnen erklärten, dass Eltern mehr, zum Teil von Anfang an, beteiligt seien bzw. Wochenrückblicke ausgehängt würden.<sup>329</sup> Erwähnt wird von beiden, dass Eltern mit der Qualitätsentwicklung zufrieden seien – in einem Interview wird sogar von Begeisterung der Eltern gesprochen.<sup>330</sup> Zugleich aber machte jede der neun Befragten kritische Aussagen hinsichtlich der Sichtweise der Eltern.

Diese Äußerungen bezogen sich darauf, dass es noch nicht ausreichend gelungen sei, den Eltern die Inhalte der Qualitätsentwicklung zu vermitteln,<sup>331</sup> es bei Eltern die Sorge gäbe, dass ihre Kinder sich bei den Selbstbildungsprozessen nur einseitig bilden<sup>332</sup> sowie die Angst präsent sei, dass die Kinder den späteren Anforderungen in der Schule nicht gewachsen sein könnten<sup>333</sup>. Während sich einerseits die neuen pädagogischen Sichtweisen des Qualitätsentwicklungsverfahrens bei den Erzieherinnen bereits als verinnerlicht erweisen, scheint dies bei der Mehrzahl der nur mittelbar beteiligten Eltern nicht der Fall zu sein. Dennoch müssen sich die Mitarbeiterinnen der Kitas mit den Ansprüchen der Eltern auseinandersetzen. In zwei Kitas wurde deutlich, dass sie im Rah-

---

<sup>324</sup> Vgl. SOAL-9, Antwort zu Frage 5.

<sup>325</sup> Vgl. SOAL-1-P, SOAL-3, Antwort zu Frage 5; vgl. SOAL-5, SOAL-6, SOAL-8, Antwort zu Frage 12; vgl. SOAL-7, Antwort zu Frage 10.

<sup>326</sup> SOAL-3, Antwort zu Frage 6.

<sup>327</sup> Vgl. SOAL-1-P, Antwort zu Frage 5; vgl. SOAL-5, SOAL-6, Antwort zu Frage 12.

<sup>328</sup> Vgl. SOAL-1-P, Antwort zu Frage 5.

<sup>329</sup> Vgl. SOAL-1-P, Antwort zu Frage 5; vgl. SOAL-5, SOAL-8, Antwort zu Frage 12.

<sup>330</sup> Vgl. SOAL-6, SOAL-9, Antwort zu Frage 6; vgl. SOAL-7, Antwort zu Frage 2.

<sup>331</sup> Vgl. SOAL-1-P, SOAL-2-P, Antwort zu Frage 17; vgl. SOAL-3, SOAL-4, SOAL-9, Antwort zu Frage 6; vgl. SOAL-6, Antwort zu Frage 12 und 20.

<sup>332</sup> Vgl. SOAL-5, Antwort zu Frage 5; vgl. SOAL-6, SOAL-7, Antwort zu Frage 6.

<sup>333</sup> Vgl. SOAL-3, Antwort zu Frage 16; vgl. SOAL-4, SOAL-8 Antwort zu Frage 6.

men der Qualitätsentwicklung Wege für sich gefunden haben, den Elternwünschen entgegenzukommen. In den beiden folgenden Beispielen wurde in einer Kita im Vorschulbereich die Lernwerkstatt abgeschafft, in der anderen dagegen wurde sie als Nook eingeführt.

„Es gibt einen großen Knackpunkt, der auch noch nicht zu Ende ist, glaube ich. Wir hatten vor der Umgestaltung eine Lernwerkstatt, einen extra Raum, das war dieser hier, mein jetziges Büro. Den hatten wir als Antwort auf die Frage nach Vorschularbeit eingerichtet. Wir haben unsere ganze Arbeit immer insgesamt als Vorschularbeit für die Kinder verstanden, aber die Ängste der Eltern sind in den letzten Jahren immer größer geworden, was die ((lacht)) Schulkompatibilität ihrer Kinder angeht, wenn sie fünf oder sechs, also, kurz vorher – Wir wollten keine Vorschularbeit im Sinne von: Wir bringen den Kindern etwas bei. Schon vor dem QE-Verfahren nicht, und hinterher schon erst recht gar nicht. Aber wir haben die Lernwerkstatt mit Materialien eingerichtet, die sehr stark das Kognitive ansprechen und sehr stark in Richtung Schulmaterial gehen, und haben den Kindern zwei-, dreimal die Woche eine Stunde in dieser Lernwerkstatt geboten. [...] Diese Lernwerkstatt war eine heilige Kuh der Eltern. [...] Dann haben wir gesagt, dass wir das ganze Haus stärker zur Lernwerkstatt machen wollen, d. h., natürlich sind alle Materialien Bildungsmaterialien, logisch, aber wir behalten unbedingt den Bereich der logisch-mathematischen Anteile dieser Lernwerkstatt bei, tun das mit in den Bau- und Konstruktionsraum, und die graphomotorischen Anteile, Buchstaben, Wörter und Wortwerkstatt kommen alle in das Atelier hinein. Damit waren die Eltern erst einmal einverstanden. Letztendlich sind wir immer noch in der Beobachtungsphase. Die mathematisch-logischen Sachen im Bereich Mathematik werden relativ wenig von den Kindern genutzt, weil wir so viele andere attraktive, interessante Materialien haben, dass der Wunsch gar nicht da ist, sich mit so etwas Eindimensionalem zu befassen.“<sup>334</sup>

Nachfolgend das Beispiel der Kita, die im Verlauf des Qualitätsentwicklungsprozesses Lernwerkstätten neu eingerichtet hat:

„Am Anfang sind sie alle immer ganz begeistert, Krippe und Anfang Elementar, und wenn sie dann ihren fünften Geburtstag haben, dann kommt da plötzlich dieser, ich nenne es immer Vorschulhammer, über die Eltern und macht einmal Boing! bei ihnen. Dann sind sie plötzlich ganz anders, als sie vorher waren und kommen dann mit ganz verständlichen, aber manchmal auch etwas kruden Vorstellungen. Plötzlich sollen die Kinder Englisch lernen oder was weiß ich. Dahingehend haben wir uns bisher immer erfolgreich anders positionieren können, aber ich habe das Gefühl, dass durch die QE

---

<sup>334</sup> SOAL-8, Antwort zu Frage 12.



und auch durch das Bewusstsein einiger KollegInnen, weil sie sich hier in dem Bereich zu Fachfrauen und -männern entwickeln, dass doch Bildungsbereiche, die sich später ja auch in der Schule wiederfinden und als Begriff wie Mathe, Ausdruck, Lesen lernen, Schreiben lernen und so etwas, dass das jetzt hier ein Stückchen weit im Alltag der Kinder anders stattfindet und die Eltern das auch sehr wertschätzen und sehen. [...] Ja, denn wir haben z. B. auch, was auch nicht jede QE-Gruppe macht, das Instrument der Lernwerkstatt für uns entdeckt, was eben einige KollegInnen als Gruppe noch einmal in ihren Bildungsbereichen mehr zusammenarbeiten lässt.“<sup>335</sup>

Eine Kita-Leiterin beschrieb ein ambivalentes Gefühl der Eltern im Hinblick auf die Qualitätsentwicklung in ihrer Kita:

„Die Eltern sind z. T. zufriedener, z. T. aber auch noch sehr skeptisch, weil ihnen die Anleitung fehlt und sie Angst haben, dass ihre Kinder bestimmte Sachen nicht machen, wenn sie sich alles selbst aussuchen können. Also, sie haben noch nicht alle das Vertrauen, dass es für ihre Kinder richtig ist.“<sup>336</sup>

Von einer Befragten wurde geäußert, dass die Kita nicht bereit sei, Elternwünschen nach angeleitetem Programm nachzukommen:

„Es hat insofern Auswirkungen, als dass Eltern immer und auch jetzt gerade wieder sagen: Könnt ihr nicht einmal etwas anbieten? Könnt ihr nicht einmal eine Aktion machen? Könnt ihr nicht einmal etwas basteln? Könnt ihr nicht einmal eine Projektwoche machen? [...] Es gibt doch hier ein Museum, und da gibt es etwas. Also, alles etwas, was die Erwachsenen sich ausdenken und den Kindern überstülpen, was gar nicht ihr Interesse betrifft, sondern was sie bedient und ihre Kreativität und ihr eigenes Engagement einschränkt. Das ist das, was sich bei uns verändert hat.“<sup>337</sup>

Letztlich bleibt dieses Feld problematisch. Selbst wenn die Erzieherinnen den Kindern keine angeleiteten Angebote mehr bieten wollen, so bleibt es aus Elternsicht nicht nachvollziehbar, warum die Erzieherinnen ihren Kinder keine Impulse mehr geben sollten. Hier gibt es eindeutig noch Klärungsbedarf auf Eltern- wie auch auf Erzieherinnen-seite. Ein Impuls einer Erzieherin ist nicht mit einem angeleiteten Angebot gleichzusetzen, da das Kind den Impuls nicht aufnehmen muss. Dies darf jedoch nicht bedeuten, dass man nun nicht mehr in den Zoo oder den Wald gehen kann, nur weil diese vielleicht in der Vorstellungswelt der Kinder noch nicht existieren. Solche Impulse zur Ermöglichung von Naturerfahrungen gehören meines Erachtens durchaus in den Rahmen, den Erzieherinnen gestalten können, wenngleich dies nicht bedeutet, dass der

---

<sup>335</sup> SOAL-4, Antwort zu Frage 6.

<sup>336</sup> SOAL-6, Antwort zu Frage 6.

<sup>337</sup> SOAL-7, Antwort zu Frage 6.

Tagesablauf wie ein schulischer Stundenplan strukturiert sein muss oder die Kinder zur Teilnahme eingeteilt werden müssen.

In der folgenden Abbildung werden aus den vorstehenden und unter Hinzunahme weiterer Textstellen einige Problemfelder kategorisiert<sup>338</sup> und anschließend näher betrachtet.

Kategorie	Wie und wodurch erkennbar?	Fundstellen im Text
Transparenz im Qualitätsentwicklungsprozess?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Qualitätsentwicklungsinhalte von Eltern nicht verinnerlicht.</li> <li>Fotodokumentation</li> <li>Veröffentlichte oder besprochene Beobachtungen über Kinder</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>„Was bei uns ein Problem ist, ist das ganze Verfahren den Eltern zu vermitteln. Das ist für die meisten [...] eine andere Welt und dann haben sie einfach ein anderes Bildungsverständnis, was sie mitbringen, was sie selbst kennen.“<sup>339</sup></li> <li>„Wir machen die Aushänge jetzt ganz anders, einfach transparent für die Eltern und für die Kinder eben auch und nicht nur hübsch gebastelt und an die Fensterscheibe für die Leute draußen.“<sup>340</sup></li> </ul>
Elternzweifel	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bildungsverständnis über selbstbildendes Kind konnte bisher von Eltern nicht nachvollzogen werden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>„[W]enn sie sich alles selbst aussuchen können [...] haben noch nicht alle [Eltern] das Vertrauen, dass es für ihre Kinder richtig ist.“</li> </ul>
Anschlussfähigkeit der Kita an die Schule	<ul style="list-style-type: none"> <li>Angst der Eltern, dass vorhandene Bildungsbereiche nicht ausreichend sind</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>„Plötzlich sollen die Kinder Englisch lernen“.</li> </ul>

In diesem Kapitel zur Elternperspektive auf das Qualitätsentwicklungsverfahren werden gleich mehrere Aspekte angesprochen, die sich in der Praxis als problematisch erweisen. Ein Thema kreist um den Begriff Selbstbildungsprozesse. Die Annahme, dass Kinder von Geburt an das Potenzial haben, sich selbst zu bilden, löst bei den Eltern die Angst aus, ob sich die Kinder wirklich von sich aus in all jenen Bereichen bilden, die erforderlich sind, um den schulischen Anforderungen gewachsen zu sein. Die Vorstellung von frühkindlichen Lernprozessen orientiert sich in der Auffassung der Eltern eher an dem bekannten fächerorientierten Lernen in Bereichen, die später in der Schule angeboten werden, sowie an dem Glauben, dass sich Wissen durch Anleitung vermitteln lasse. Das Beispiel der Kita, die, bevor der Qualitätsentwicklungsprozess begonnen wurde, mit Schulmaterialien eine Lernwerkstatt eingerichtet hatte, fand in der Eltern-

<sup>338</sup> Auch hier handelt es sich um den Prozess des axialen Kodierens, da es nicht nur um ein Aufbrechen des Textes geht, sondern um die zugrunde liegenden Eigenschaften und Phänomene.

<sup>339</sup> SOAL-3, Antwort zu Frage 16. Dieses Zitat wurde zusätzlich hinzugenommen, daher ist hier die Quelle angegeben.

<sup>340</sup> SOAL-9, Antwort zu Frage 5.

schaft große Anerkennung. Dahinter verbirgt sich auch die Vorstellung, dass es sinnvoll und für die spätere Schullaufbahn förderlich sein könnte, wenn die Kinder schon in der Kita mit Schulmaterialien hantieren können. Der Begriff *Lernwerkstatt* ist im Sinne von Anschlussfähigkeit an Schule positiv besetzt, wie auch das von den Eltern positiv aufgenommene Beispiel der anderen Kita zeigt, die Lernwerkstätten im Rahmen der Qualitätsentwicklung eingerichtet hat.

Die Kita muss sich mit dem Anspruch der Eltern auseinandersetzen, dass die Kinder in der Kita optimal auf die Schule vorbereitet werden sollen. Auch im gesellschaftlichen Kontext scheint dies ein durchaus verständlicher Wunsch zu sein, denn ein Scheitern in der Schule würde die Teilhabe an der Gesellschaft letztlich verunmöglichen. Im Rahmen des SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahrens wird das selbsttätige Handeln entsprechend der kindlichen Interessen gefördert und angeregt. Die Vorstellung davon, wie und was die Kinder dadurch lernen, ist in der Elternschaft allerdings noch nicht präsent. Eine Möglichkeit, dieses Bildungsverständnis und das Tun der Kinder sichtbar zu machen, wurde eingangs in diesem Kapitel beschrieben. Die Foto-Dokumentationen oder das Besprechen von Prozessen, die die Erzieherinnen bei den Kindern beobachtet haben, dienen der Verständigung mit den Eltern. Entweder müssen diese Verständigungsprozesse weiter intensiviert werden oder aber andere Formen gefunden werden, wie auch Eltern den Qualitätsentwicklungsprozess besser nachvollziehen können. Dieses Spannungsfeld bliebe ansonsten bestehen und würde eine Kooperation von Elternhaus und Kita zunichte machen.

Da in jedem Interview gerade dieses Feld als problematisch charakterisiert wurde, ist hier die Frage zu stellen, ob es für den Gesamtprozess nicht förderlicher wäre, wenn auch Eltern in diesen Qualitätsentwicklungsprozess mehr eingebunden würden.<sup>341</sup> Die Frage ist aber auch, warum dies bisher nur unzureichend gelungen ist. Auf der einen Seite wurde die Gruppe der Eltern im SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahren zu wenig berücksichtigt. Ein anderer Grund könnte aber auch eine mangelnde Kommunikationskompetenz der Erzieherinnen sein. Ist die neue Grundhaltung der Erzieherinnen eine gelebte Neuerkenntnis, ohne dass sie jedoch in der Lage sind, diese den Eltern hinreichend erläutern zu können? Handelt es sich um Veränderungen, die zwar sichtbar werden, aber doch eher unbewusst erfolgen und zumindest auf der verbalen Ebene von den Erzieherinnen nicht konkreter gegenüber Eltern benannt werden können? Eine dritte These für die bisher unzureichende Vermittlung der bildungstheoretische Grundannahmen gegenüber Eltern kann lauten, dass das Verfahren in seiner Sprache zu

---

<sup>341</sup> Dieser kritische Punkt der unzureichenden Elterneinbindung wird bei der Schlussfolgerung der Evaluationskriterien am Ende dieses Kapitels Berücksichtigung finden.

theoretisch ist, da es einem wissenschaftlichem Kontext entstammt und die Begrifflichkeiten und Hintergründe nicht mit der Sprache, die im praktischen Kita-Alltag vorherrscht, korrespondiert. Auch im Kapitel *Unterstützung und Kritik* wird in einer Textpassage die für die pädagogischen Mitarbeiterinnen schwer verständliche Sprache eines Referenten erwähnt, und im Kapitel *Schwierigkeiten und Probleme bei der Umsetzung* werden Fragen aus dem Bogen, mit dem Beobachtungen reflektiert werden, ebenfalls als schwer verständlich bezeichnet.

### 3.1.2.7.4 Räume und Materialien in der Kita

Die SOAL-Qualitätsentwicklung nimmt großen Einfluss auf die Raumgestaltung und auf das den Kindern zur Verfügung gestellte Material in der Kindertagesstätte. Von ausnahmslos allen SOAL-Interviewpartnerinnen wurde auf das Thema Raumveränderung eingegangen. Als zentrale Begrifflichkeit wurde hier von *Funktionsräumen*<sup>342</sup> gesprochen. In diesen Sinnzusammenhang der Räume, in denen bestimmte Tätigkeiten ermöglicht werden, gehört die Theorie vom *Raum als dritter Erzieher*<sup>343</sup>, die von zwei Kita-Leiterinnen erwähnt wurde; eine Befragte brachte die Raumzuordnung mit dem sogenannten Fachfrauenprinzip in Verbindung.<sup>344</sup> Die räumlichen Veränderungen<sup>345</sup> wurden mit weiteren Bezeichnungen wie „Raumumgestaltung“<sup>346</sup> oder „Eindeutigkeit der Räume“<sup>347</sup> benannt; erwähnt wurde die Gestaltung der Räume auch in Verbindung mit der Einrichtung von „Bildungsbereichen“<sup>348</sup> oder „Lernwerkstätten“<sup>349</sup>.

Eine Einschränkung hinsichtlich der Umsetzung der Funktionsräume wurde von einer Kita-Leiterin durch die räumlichen Gegebenheiten in ihrer Kindertagesstätte gesehen. Sie konnte bisher zwar eine räumliche Veränderung schaffen, indem sie ein Areal für Krippen- und eines für Elementarkinder geschaffen hat, doch größere Bereiche konnten aufgrund der Raumsituation nicht eingerichtet werden, und auch die experimentelle Einrichtung einer Raumecke für das Sachgebiet Gestaltung erwies sich als schwierig.<sup>350</sup> Aus zwei Kitas wurde berichtet, dass die Qualitätsentwicklung dazu geführt hätte, dass die Gruppenräume zugunsten der Schaffung von Funktionsräumen ganz aufgelöst wur-

---

<sup>342</sup> Vgl. SOAL-2-P, Antwort zu Frage 15; vgl. SOAL-3, SOAL-5, Antwort zu Frage 4; vgl. SOAL-8, Antwort zu Frage 5.

<sup>343</sup> SOAL-1-P, Antwort zu Frage 5; vgl. SOAL-7, Antwort zu Frage 4.

<sup>344</sup> Vgl. SOAL-7, Antwort zu Frage 20.

<sup>345</sup> Vgl. SOAL-6, Antwort zu Frage 3.

<sup>346</sup> SOAL-2-P, Antwort zu Frage 6; SOAL-5, Antwort zu Frage 7.

<sup>347</sup> SOAL-1-P, Antwort zu Frage 6.

<sup>348</sup> SOAL-9, Antwort zu Frage 7.

<sup>349</sup> SOAL-4, Antwort zu Frage 6.

<sup>350</sup> Vgl. SOAL-1-P, Antwort zu Frage 6 und 13.

den.<sup>351</sup> In einer der beiden Kitas wurde jedoch ein Bereich für die Krippe erhalten. Diese hat dann aber ebenfalls spezielle Räume, wie ein Atelier für die unter Dreijährigen oder „Funktionsecken“.<sup>352</sup> Die Einrichtung von Funktionsräumen wurde von dieser Kita-Leiterin als gut für drei- bis sechsjährige Kinder beurteilt, wobei sie bei manchen zweieinhalbjährigen oder jüngeren Kindern auch schon ein ausgeprägtes Interesse feststellen könne. Die Krippenkinder benötigten ihrer Ansicht nach eher noch eine starke Anbindung an die jeweilige Erzieherin.<sup>353</sup>

Von einigen Befragten wurden die Funktionen der jeweiligen Räume explizit angeführt. Mehrfach wurde ein gesonderter Essraum angesprochen, der zum Teil als Kinderrestaurant bezeichnet wurde.<sup>354</sup> In einigen Interviews wurden darüber hinaus auch Ateliers sowie Räume für Bewegung und für das Bauen erwähnt. Einzelnennungen gab es für eine Wortwerkstatt, ein Labor, Räumlichkeiten für Vorschulkinder, Werken und Technik und für einen Raum, in dem Therapien mit behinderten Kindern stattfinden.<sup>355</sup> Hinsichtlich des Materialangebotes für die Kinder in der Kita wurden auch Gegenstände genannt, die im Rahmen der Qualitätsentwicklung abgeschafft wurden. Dazu zählen Stühle und Tische aus den Gruppenräumen, die zum Teil durch Hocker ersetzt wurden,<sup>356</sup> „Bastelschablonen“<sup>357</sup> und „Legos“<sup>358</sup>. Bei Neuanschaffungen fanden Zeit- und/oder Gewichtsmessinstrumente<sup>359</sup> Erwähnung, ein neues Podest für Bewegung wurde beschrieben,<sup>360</sup> eine „Bewegungsbaustelle“<sup>361</sup>, Staffeleien zum Malen sowie der vermehrte Einsatz von Naturmaterialien<sup>362</sup> und „große[n] Mengen von gleichem Material, Würfel, Kapla-Steine“<sup>363</sup>. Weitere Ausstattungen für die oben genannten Funktionsräume wurden in den Interviews nicht näher erläutert.

Deutlich geworden ist, dass im Rahmen des SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahrens ein Einrichtungs- und Raumkonzept in Verbindung mit konkreten Vorstellungen von spezifischen Bildungsbereichen, die mit bestimmten Materialien ausgestattet werden, existiert. Demgemäß werden die Räume für die Kinder zur Förderung ihrer Selbstbildungsprozesse eingerichtet.

---

<sup>351</sup> Vgl. SOAL-5, Antwort zu Frage 7; vgl. SOAL-8, Antwort zu Frage 5.

<sup>352</sup> SOAL-5, Antwort zu Frage 7.

<sup>353</sup> Vgl. SOAL-5, Antwort zu Frage 16.

<sup>354</sup> Vgl. SOAL-3, Antwort zu Frage 15; vgl. SOAL-4, SOAL-7 Antwort zu Frage 7; vgl. SOAL-7, Antwort zu Frage 16; vgl. SOAL-8, Antwort zu Frage 5.

<sup>355</sup> Vgl. SOAL-4, SOAL-5, Antwort zu Frage 7; vgl. SOAL-6, Antwort zu Frage 3; vgl. SOAL-9, Antwort zu Frage 15.

<sup>356</sup> Vgl. SOAL-3, Antwort zu Frage 15; vgl. SOAL-6, Antwort zu Frage 3.

<sup>357</sup> SOAL-5, Antwort zu Frage 5.

<sup>358</sup> SOAL-9, Antwort zu Frage 7.

<sup>359</sup> Vgl. SOAL-4, Antwort zu Frage 6; vgl. SOAL-6, Antwort zu Frage 3.

<sup>360</sup> Vgl. SOAL-9, Antwort zu Frage 15.

<sup>361</sup> SOAL-7, Antwort zu Frage 7.

<sup>362</sup> Vgl. SOAL-9, Antwort zu Frage 7.

<sup>363</sup> SOAL-6, Antwort zu Frage 3.

In der folgenden Abbildung werden einige der genannten neu eingerichteten Bereiche exemplarisch dargestellt.

Kategorien	Was ist neu (Auszüge) <sup>364</sup>	Was gab es früher
Veränderte Räume	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kinderrestaurant</li> <li>• Atelier</li> <li>• Werk- und Technikraum</li> <li>• Wortwerkstatt</li> <li>• Labor</li> <li>• Funktionsräume oder Bereiche für unterschiedliche Betätigungsfelder</li> <li>• Bewegungsraum</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Essen im Gruppenbereich</li> <li>• Keine speziellen Kriterien für die Einrichtung von ausgewählten Bildungsbereichen</li> </ul>
Anregendes Material	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Staffeleien</li> <li>• Hocker als Sitzmöbel</li> <li>• Bewegungsbaustellenelemente</li> <li>• Zeit- und Gewichtsmessinstrumente</li> <li>• Bau- und Naturmaterialien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lego</li> <li>• Bastelschablonen</li> </ul>

Mit den Veränderungen des Materialangebots und auch durch die neu geschaffenen Tätigkeitsbereiche in den Räumen der Kindertagesstätten wird eine konzeptionelle Charakteristik des SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahrens ersichtlich: Die Kinder benötigen für ihre selbsttätigen Bildungsprozesse Anregungen. Diese finden sich in neu gestalteten Räumen und Materialien mit Aufforderungscharakter wieder. Die Erzieherinnen erwerben dabei durch fachliche Weiterbildungen Kenntnisse zur Raumgestaltung. Darin, wie die Erzieherinnen die Kinder dann in den Tätigkeitsfeldern und im Spiel beobachten, können sie erkennen, was aufgrund der Nutzung noch ergänzt oder verändert werden sollte. Die räumlichen Veränderungen stehen somit im Zusammenhang mit der fachlichen Weiterqualifizierung der Erzieherinnen und der Vorstellung, wie kindliche Potenziale und Selbstbildungsprozesse angeregt werden können. Mit der Einrichtung von speziellen Räumen und ausgesuchten Materialien wird deutlich, dass den Kindern ganz unterschiedliche Sinnes- oder Bildungsbereiche zur Verfügung gestellt werden sollen.

Als Evaluationskriterium aus der Innensicht des SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahrens ergibt sich hier Folgendes: Im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsverfahren sollte sich das Fachpersonal auch mit Raum- und Materialkonzepten beschäftigen, damit Kinder

<sup>364</sup> Die folgende Auflistung veranschaulicht die in den Interviews benannten Veränderungen der Räume oder Materialien. Es geht hier nicht um eine Quantifizierbarkeit oder Feststellung, dass sämtliche dieser genannten Veränderungen in jeder SOAL-Kita anzutreffen sind, sondern um Beispiele, die auch Einzelnenungen sein können, die aber im Rahmen des Qualitätsverfahrens entstanden sind und dessen Richtung, bzw. Charakter illustrieren.

zur Förderung ihrer selbsttätigen Bildungsprozesse Erfahrungen in ganz unterschiedlichen Bildungsbereichen machen können und durch auffordernde Materialien herausgefordert werden.

### **3.1.2.8 Schwierigkeiten und Probleme bei der Umsetzung**

Von allen Befragten wurde angeführt, dass der Faktor Zeit ein gravierendes Problem in der Umsetzung der Qualitätsentwicklung sei. Die Notwendigkeit zusätzlicher Personalstunden und die fehlende Zeit für Vorbereitung und Verschriftlichung fanden mehrfach Erwähnung.<sup>365</sup> Durch die Qualitätsentwicklung hätte sich der Arbeitsaufwand fühlbar vermehrt, beschrieb eine Kita-Leiterin.<sup>366</sup>

Neben dem Zeitfaktor wurde von den Befragten die Tätigkeit des Verschriftlichens der Beobachtungen als zentrales Problem benannt:

„Das Verschriftlichen ist allgemein ein Problem, besonders das der Beobachtungen.“<sup>367</sup>

„Die Beobachtung schaffen wir. Die Verschriftlichung schaffen wir nicht. [...] Reflexion schaffen wir auch, alle 14 Tage machen wir eine im Team. Und wir haben jetzt auch gesagt, eine Beobachtung pro Monat zu verschriftlichen, damit es nicht so hoch gehängt und unerreichbar ist, sondern wirklich machbar. Das ist jetzt das Minimum für alle, also, verschriftlicht. [...] Und wir suchen immer noch eine Lösung für zwei KollegInnen, die die Verschriftlichung nicht hinbekommen. Es kann einfach nicht sein, dass die anderen das für sie dann noch immer formulieren oder korrigieren oder am Computer schreiben.“<sup>368</sup>

„Mit den Beobachtungen und dem Niederschreiben haben einige KollegInnen noch Schwierigkeiten. An diesem Punkt sind wir noch dran, sodass das regelmäßiger bei allen klappt. Einige haben es total verinnerlicht, und andere haben noch Schwierigkeiten, sich regelmäßig hinzusetzen und es niederzuschreiben. [...] Werden die Beobachtungen regelmäßig gemacht oder nicht? Es würde schnell einschlafen, wenn es nicht kontrolliert wird. [...] Also, als Verhinderungsfaktor sehe ich eigentlich nur die zeitlichen Probleme, was ich ja schon angesprochen habe, dass durch die vielen anderen Sachen, die auch wichtig sind – es ist erst einmal wichtig, sich um das Kind zu kümmern – we-

---

<sup>365</sup> Vgl. SOAL-1-P, Antwort zu Frage 14; vgl. SOAL-3, Antwort zu Frage 17; vgl. SOAL-4, SOAL-9, Antwort zu Frage 18; vgl. SOAL-5, Antwort zu Frage 18; vgl. SOAL-6, SOAL-8, Antwort zu Frage 17 und 18; vgl. SOAL-7, Antwort zu Frage 13.

<sup>366</sup> Vgl. SOAL-9, Antwort zu Frage 9.

<sup>367</sup> SOAL-1-P, Antwort zu Frage 13.

<sup>368</sup> SOAL-3, Antwort zu Frage 7 und 19.

nig Zeit bleibt, es niederzuschreiben und gut dranzubleiben. Das sehe ich als eigentliches Problem, alles andere ist, glaube ich, gut umzusetzen.“<sup>369</sup>

Auch die Auswertung der Reflexionsbögen oder die regelmäßige Beobachtung der Kinder erweist sich oft als schwierig und ist noch kein alltagsimmanentes Arbeitswerkzeug geworden.

„Dieses Beobachten zu erlernen, das war das Mühsamste und Quälendste für fast alle hier im Haus bezogen auf die ganze QE. Darunter haben alle wirklich sehr gelitten. Und dann haben wir natürlich angefangen, uns alle möglichen Tricks zu überlegen. Wir haben z. B. KollegInnen gehabt, die haben lange Zeit, damit sie überhaupt beobachten, einen festen Tag und eine feste Uhrzeit gehabt. Es ist natürlich ein Risiko, ob gerade irgendetwas Spannendes passiert, wenn du sagst: Ich beobachte jeden Dienstag um zehn. [...] Also, dieses Gefühl, ohne dieses Festgelegte, Strukturierte die Regelmäßigkeit hinzubekommen und es nicht wieder aus dem Auge zu verlieren, es so im Alltag zu integrieren wie den Toilettengang. [...] Ich merke aber immer wieder, dass ich die Regelmäßigkeit des Beobachtens und des Reflektierens immer wieder thematisiere, thematisieren muss; grundsätzlich und bei einzelnen KollegInnen, von denen ich so mitbekomme, dass sie noch den einen oder anderen Haken haben. [...] Ich frage mich auch: Woher kommt das? Ich denke, das hat damit zu tun, dass sie da entweder noch praktische Hemmnisse haben oder – ja, ich kann mir das nur so vorstellen, weil ich glaube, intellektuell ist die Bedeutung auch bei ihnen ganz klar angekommen. Und wenn sie es ab und zu machen, sagen sie oft auch, wie schön das ist. Also, sie äußern manchmal auch ihre persönliche Freude, die sie darüber gewinnen, wenn sie sich dieser Mehrarbeit gestellt haben, aber ich glaube, das Wort Mehrarbeit ist da gut. Für viele ist es offensichtlich immer noch ein Gefühl von Mehrarbeit, und es ist noch nicht ein normaler Arbeitsbestandteil, wie vieles andere auch. Wobei eigentlich mittlerweile das Beobachten an sich nicht das Problem ist, sondern einige wirklich praktische Probleme haben, sich dann zeitnah zumindest Stichworte zu machen und es relativ zeitnah auch aufzuschreiben.“<sup>370</sup>

Ferner gilt es, die Beobachtungen zu nutzen; auch dabei tauchen Probleme auf.

„Vor allem Schlüsse umzusetzen, ist oftmals noch schwierig. Wie überprüft man das, wie schafft man eine Struktur dafür, dass Schlussfolgerungen nicht untergehen?“<sup>371</sup>

Ähnlich beschreibt es eine andere Erzieherin:

---

<sup>369</sup> SOAL-6, Antwort zu Frage 5, 16 und 17.

<sup>370</sup> SOAL-4, Antwort zu Frage 10 und 16.

<sup>371</sup> SOAL-2-P, Antwort zu Frage 9.



„Eigentlich sollen wir die Beobachtungen auch reflektieren, aber dazu kommen wir so gut wie gar nicht. Das liegt etwas brach. Das ist etwas, das richtig brach liegt, kann sich aber auch durch den neuen Reflexionsbogen ändern, müssen wir sehen. Also, wir haben es jetzt beim Jahresbericht festgestellt und haben uns Aufgaben gestellt: Jeder Erzieher hat einmal im Monat bei der Teamsitzung eine Beobachtung abzuliefern, die wir datumsmäßig schon festgelegt haben. Wir stellen sie alle kurz vor und wählen eine aus, die wir zusammen reflektieren. [...] Das geht alles von der Zeit mit den Kindern direkt ab, obwohl es auch Zeit ist, die man mit den Kindern verbringt, aber wir sind einfach mit dem Verschriftlichen immer noch ganz schlecht, aber wir sind im Austausch ganz dicht, denn wir sind drei Leute, vier Leute.“<sup>372</sup>

Erneut zeigt sich hier das Problem, die Erkenntnisse zu dokumentieren. Das belegt auch das folgende Zitat – ebenso wie die Suche nach Alternativen zu den Vorgaben, die das SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahren macht.

„[W]ie die Verschriftlichung dieser Beobachtung aussieht, haben wir noch nicht vereinheitlicht, und wir werden es auch nicht vereinheitlichen, weil wir festgestellt haben, dass es letztlich gar nicht richtig geht. Eine kann sehr gut schreiben, will auch sehr gern schreiben und hat einen großen Gewinn dadurch, dass sie es aufschreibt. Und für andere ist es so ein Horror, die Beobachtung schriftlich niederzulegen, dass denen erlaubt wird, zwei, drei, vier Fotos von bestimmten Szenen zu nehmen und dazu Stichworte zu machen. [...] Inwieweit bekommen wir es geregelt, dass wir relativ zeitnah so analysieren, dass es auch direkt umgesetzt werden kann, denn vieles bei uns passiert, ohne dass es den Weg über die schriftliche Schiene, Verschriftlichung und schriftliche Analyse usw. läuft. [...] Ja, wir haben es mit dem alten Reflexionsbogen gemacht, aber es ist immer ein großer Aufwand gewesen, die Zeit dafür zur Verfügung zu stellen. Und es ist und bleibt nach wie vor das große Problem.“<sup>373</sup>

In dem letzten Zitat wird eine Lösungsvariante für die Schwierigkeiten mit der schriftlichen Dokumentation aufgezeigt. Indem Beobachtetes fotografisch festgehalten wird und anschließend Sequenzen ausgewählter Bilder mit stichpunktartigen Erläuterungen versehen werden, können kindliche Prozesse ebenso abgebildet und reflektiert werden.

Nicht nur die unterschiedlichen Schreibkompetenzen, sondern auch die Intensität, mit der die Einzelnen in den Prozess involviert bzw. durch Fortbildungen qualifiziert wurden, kann eine Rolle spielen.

---

<sup>372</sup> SOAL-7, Antwort zu Frage 5 und 13.

<sup>373</sup> SOAL-8, Antwort zu Frage 10.

„An der wahrnehmenden Beobachtung nehmen natürlich die ErzieherInnen in unterschiedlicher Qualität teil. Die, die die Schulung gemacht haben, die Fortbildung bei SOAL, die haben natürlich ein ganz anderes Niveau als die Nachgekommenen, und diesen Spannungsgrad muss man eben über die Themenentwicklung hinbekommen. Das ist ziemlich schwierig, und es sind eben nicht alle auf dem gleichen Stand.“<sup>374</sup>

Eine Kita-Leiterin beschrieb, dass diese Art der Anforderungen für das Niederschreiben eigener Beobachtungen nicht Ausbildungsinhalt früherer Erzieherinnen-Generationen gewesen sei. „Und das andere ist, dass es noch zu ungewohnt ist und dass insbesondere die älteren KollegInnen das nicht gelernt haben und da wirklich etwas nachzuholen haben und sich auch schwertun, gerade die älteren Kollegen. Ich stelle bei meinen ganz jungen KollegInnen fest, dass es für sie selbstverständlicher ist. Sie haben auch in der Schule ganz anders schon – Ich muss aber dazu sagen, dass es ErzieherInnen sind. Wir haben eine junge Kollegin für eine Zeit gehabt, die Kinderpflegerin oder SPA war und die auch große Probleme damit hatte. Aber für die beiden jungen ErzieherInnen ist es viel leichter und selbstverständlicher.“<sup>375</sup>

Aus den Zitaten lässt sich eine Vielzahl von Problemen mit der Dokumentation ableiten. Neben dem Zeitfaktor wird vielfach die Schwierigkeit erwähnt, die Beobachtungen zu verschriftlichen. Die Häufigkeit der Erwähnung lässt darauf schließen, dass es sich hierbei um einen gravierenden Faktor handelt, der einer grundlegenden Lösung bedarf. Dagegen erscheint die Tatsache, dass neue Kolleginnen das Beobachtungsverfahren erst erlernen müssen, leichter zu bewältigen. Und auch das Beobachten scheint sich – mit mehr oder weniger Erprobung – im Alltag der Erzieherinnen verankern zu lassen. Dagegen stellen sich die Schreibschwierigkeiten in den vorangestellten Zitaten als ein Kernproblem in diesem Berufsfeld dar.

Somit stellt sich die Frage, wie sich daran etwas ändern lässt. Entweder müssen neue Formen der Dokumentation gefunden werden oder die Erzieherinnen müssen durch Weiterbildung dazu in die Lage versetzt werden, angemessene Texte zu verfassen. Besondere Schwierigkeiten scheinen Kinderpflegerinnen und Sozialpädagogische Assistentinnen zu haben, wie mehrfach erwähnt wird. Dazu macht eine der Betroffenen einen Vorschlag: „Also, [...] eigentlich müsste es auch zukünftig, wie sonst die methodischen Übungen, ganz fester Bestandteil in der ErzieherInnen- und SPA-Ausbildung sein, sodass man schon in der Ausbildung mitbekommt: Eine ErzieherIn kann ich gar

---

<sup>374</sup> SOAL-5, Antwort zu Frage 3.

<sup>375</sup> SOAL-8, Antwort zu Frage 10.

nicht werden, wenn ich diese Kompetenz nicht wirklich durchdringe und voll und ganz umsetzen kann. [...] Und ich würde mir wünschen und vorstellen, dass man das dann auch in Zukunft wirklich in der Ausbildung implementiert, weil ich glaube, dass man auch mehr auslesen muss. Also, es gibt jetzt einige Leute bei uns, die im Schriftsprachlichen so wahnsinnig schlecht sind, und wo ich denke, die müssten Legasthenie-Nachschulungskurse machen oder so etwas. Das kannst du kaum lesen, deren Handschrift nicht und deren Deutsch nicht, ohne Punkt und Komma; gibt es.“<sup>376</sup>

Eine Schreibpraxis müsste sich demnach in den Ausbildungsinhalten wiederfinden lassen und sollte nicht durch die vorangegangenen schulischen Lernwege vorausgesetzt werden.

Neben dem Ausbildungsgrad gibt es hinsichtlich der Schreibkompetenzen noch ein weiteres Problem, welches mit der Herkunft der Mitarbeiterinnen assoziiert werden kann; auch Kolleginnen mit Migrationshintergrund können das Verschriftlichen kaum leisten:

„Bei der einen Kollegin ist es wirklich so, dass sie es nicht kann. Sie kommt aus einer anderen Kultur, sie ist Aramäerin, sie ist in der Sprache nicht so ausgefeilt und im Rechtschreiben sowieso nicht, und da hat sie, glaube ich, Hemmungen.“<sup>377</sup>

Ausbildungskurse für Migrantinnen setzen auf einem anderen Niveau an:

„Ja, mit der deutschen Sprache und einfach auch mit dem Schreiben. Die eine hat die EVA-Ausbildung gemacht, aber (--) keine Ahnung. Ich frage mich manchmal, wie sie die EVA-Ausbildung ((lacht)) handhaben. Die Frauen, die ich bisher erlebt habe und die diese Ausbildung gemacht haben, sind nicht in der Lage, eine Beobachtung selbstständig zu verschriftlichen.“<sup>378</sup>

Eine Kita-Leiterin führte aus, dass sie mit ihren Teamkolleginnen, die zu zwei Dritteln Migrantinnen sind, basale Schreibübungen durchführe, um deren Schreibkompetenzen zu festigen und zu vertiefen.<sup>379</sup>

Aus den deutlich hervorgetretenen Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Schriftsprache kann man schließen, dass die schulische Vorbildung unzureichend gewesen ist und in der Ausbildung zur Erzieherin kaum und bei dem unterhalb anzusiedelnden Ausbildungszweig der Sozialpädagogischen Assistentin quasi gar nicht mehr kompensiert werden kann. Gerade bei Letzteren scheint es umso notwendiger, auch andere Formen der Dokumentation zu erproben, da ansonsten die Bemühungen um die Kom-

---

<sup>376</sup> SOAL-4, Antwort zu Frage 17.

<sup>377</sup> SOAL-7, Antwort zu Frage 17.

<sup>378</sup> SOAL-3, Antwort zu Frage 19.

Bei der EVA-Ausbildung handelt es sich um spezielle Integrationskurse für Zuwanderer.

<sup>379</sup> Vgl. SOAL-5, Antwort zu Frage 4 und 7.

compensation dieser Defizite vordergründig sind und womöglich den sonstigen Fähigkeiten der pädagogischen Kräfte im Umgang und im Wahrnehmen der Kinder nicht gerecht werden.

Als weitere Beeinträchtigung für das Umsetzen neu gewonnener pädagogischer Einstellungen wurde das eigene gewohnheitsmäßige Handeln genannt. Neue Zuständigkeitsbereiche oder Vereinbarungen gerieten aufgrund der gewohnheitsmäßigen Routine in Vergessenheit<sup>380</sup> oder würden nur durch die Kontrolle oder die Erinnerung durch die Leitungskraft weiterverfolgt. „Die Gewohnheit ist immer wieder schnell da. Häufig ist es so, dass man ein Kind zack-zack auszieht und denkt: Mensch, das kann das Kind eigentlich schon selbst; solche Sachen, damit es schnell geht, damit es einfacher ist. [...] Ich würde auf jeden Fall die Gewohnheit an erste Stelle setzen. Damit es manchmal schneller oder einfacher geht, lässt man es doch kurz. Oder: Ach, das Kind muss doch noch nicht mit dem Messer schmieren, jetzt schmiere ich es schnell.“<sup>381</sup>

Solches *Zurückgreifen auf alte Gewohnheiten* verdeutlicht, dass es sich bei Veränderungen um längerfristige Prozesse handeln muss, die verinnerlicht oder so im Alltag verstetigt werden müssen, dass sie ebenfalls zur Gewohnheit werden.

In den folgenden beiden Tabellen werden nun Subkategorien<sup>382</sup> aus den Problembereichen dieses Kapitels, bzw. dieses Qualitätsentwicklungsverfahrens entwickelt. Die erste Tabelle fasst die Probleme, die zur Benennung der jeweiligen Kategorie führen, zusammen. In der zweiten Tabelle werden dann Aspekte aus den oben zitierten Interviewstellen herausgestellt, die Hinweise auf Strategien zur Bewältigung der Probleme und Schwierigkeiten sein könnten.

---

<sup>380</sup> Vgl. SOAL-1-P, Antwort zu Frage 13.

<sup>381</sup> SOAL-9, Antwort zu Frage 16 und 17.

<sup>382</sup> Auch bei dieser Kategorienbildung handelt es sich im Sinne der Grounded Theory um axiales Kodieren, denn einerseits werden die Phänomene herausgearbeitet und hier werden zudem noch die Dimensionen zur Subkategorie auf zweierlei Weise in Beziehung gesetzt. In beiden Abbildungen habe ich darauf verzichtet, die Textstellen aus den Interviews nochmals wiederzugeben. Vgl. Strauss, A. / Corbin, J.: *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim, 1996, S. 75ff.

## Identifizierung von Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Qualitätsentwicklungsverfahrens

Kategorie	Worin zeigen sich die Probleme
Die fehlende Zeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorbereitungszeiten fehlen</li> <li>• Mehrarbeit und erhöhte Arbeitszeitbelastung</li> <li>• Zeit für Beobachtungen und Auswertung fehlt</li> <li>• Durch das Beobachtungsverfahren bleibt weniger Zeit für das Kind</li> </ul>
Schreibschwäche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schwierigkeiten mit der Schriftsprache</li> <li>• Verschriftlichung gehörte nicht zum erzieherischen Handwerkszeug</li> <li>• Migrationshintergrund</li> </ul>
Alltagsverankerung des Beobachtungsverfahrens	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beobachtungsverfahren sind in Alltagsroutine zu integrieren</li> <li>• Das Beobachten wird teilweise als schwierig und mühsam beschrieben und nicht als etwas, das der Erzieherin Spaß bringt oder das sie wirklich gerne macht</li> </ul>
Ausbildungsdefizite	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fehlende Ausbildungsinhalte: Bildungstheoretische Grundlagen oder wurden nicht vermittelt und es fehlt an ausreichenden Erfahrungen mit dem Aufschreiben von Beobachtungen</li> <li>• Ausbildungsniveau speziell der Ausbildung zur Sozialpädagogischen Assistentin unzureichend</li> <li>• Reflexionsfragen aus dem Auswertungsbogen schwer verständlich<sup>383</sup></li> </ul>
Gewohnheit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das bisher gewohnheitsmäßige Handeln ist vertraut und verinnerlicht und gewinnt im Zweifel die Oberhand</li> <li>• Neues gerät in Vergessenheit</li> </ul>

<sup>383</sup> Es ist durchaus möglich, dass es sich hierbei nicht unbedingt um ein Ausbildungsdefizit handelt, sondern dass möglicherweise ein generelles Manko der Wissenschaft besteht, die mitunter Praxisbezüge vermissen lässt und somit in der akademischen Sprache verharrt.

## Strategien zur Bewältigung der Schwierigkeiten

Kategorie	Hinweise zur Bewältigung der Probleme
Die fehlende Zeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zusätzliche Personalstunden</li> </ul>
Schreibschwäche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Basale Schreiberfahrungen machen</li> <li>• Andere Wege als den der Verschriftlichung finden</li> </ul>
Alltagsverankerung des Beobachtungsverfahrens	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbindliche Vereinbarungen im Team zu treffen, in welchem Rhythmus Beobachtungen gemacht werden müssen</li> <li>• Auswertungen terminlich festlegen</li> <li>• Feste Tage und Zeiten für Beobachtung einplanen<sup>384</sup></li> <li>• Struktureller Rahmen zur regelmäßigen Durchführung des Verfahrens</li> <li>• Intensive Weiterbildung und Einarbeitung neuer Mitarbeiterinnen</li> </ul>
Ausbildungsdefizite	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Andere Ausbildungsinhalte<sup>385</sup></li> <li>• Erhöhung der Zugangsvoraussetzung für die Ausbildung und strengere Prüfungsmaßstäbe</li> </ul>
Gewohnheit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Festlegung einer Struktur, um das Neue zur Gewohnheit bzw. zum normalen Arbeitsbestandteil werden zu lassen (z. B. durch regelmäßige Besprechung der Beobachtungen während der Dienstbesprechungen)</li> <li>• Ein Mentor, ein Supervisor im Sinne eines Kümmerers oder Erinnerers wie z. B. die Kita-Leitung</li> <li>• Beim Eintritt neuer Kolleginnen ins Team könnten in der Einarbeitungsphase bei Dienstbesprechungen die wesentlichen Inhalte des Qualitätsentwicklungsprozesses gemeinsam nachvollzogen werden, um sie so für die Neuen, aber auch für die bisherigen Mitarbeiterinnen präsent zu machen.</li> </ul>

Den Strategien, die bereits in den Interviews als Hinweise und Lösungsansätze benannt wurden, könnten sicher weitere hinzugefügt werden. Im Hinblick auf die fehlende Zeit wäre es innerhalb der Kita sinnvoll, die Alltagsstruktur näher zu beleuchten, um herauszufinden, ob sich durch eine effizientere Organisation Freiräume ergeben würden oder ob zeitliche Ressourcen vorhanden sind, die bisher nicht als solche identifiziert worden sind. Freie Kapazitäten für die Verschriftlichung der Beobachtungen könnten beispielsweise dann geschaffen werden, wenn die kleineren Kinder schlafen oder wenn viele Mitarbeiterinnen mit den Kindern auf dem Spielplatz sind, sodass sich einige Mitarbeiterinnen zurückziehen können.

Hinsichtlich der Probleme mit der Schriftsprache müsste darüber nachgedacht werden, ob der Umfang des Aufschreibens reduziert werden kann, ein vereinfachtes Beobach-

<sup>384</sup> Hier stellt sich die Frage, ob ein solches Vorgehen nicht dem wahrnehmenden Beobachten im Kern widerspricht, da man sicherlich selbsttätige Kinderaktivitäten nicht terminieren kann; allerdings können feste Zeiten für die Dokumentation der Beobachtungen sinnvoll sein, um sie strukturell im Wochenablauf zu integrieren.

<sup>385</sup> Beispielsweise sollten auch hier wissenschaftlich fundierte Bildungsgrundlagen die Basis darstellen.

tungsverfahren entwickelt werden müsste oder aber ob andere gleichwertige Mittel zum Einsatz kommen könnten. Welche Möglichkeiten gibt es, in den Kommunikationsprozess der Mitarbeiterinnen-Teams reflexive Momente einzubauen? Anzudenken wären hier bildhafte Dokumentationsformen mit Fotos oder Videos, über die gemeinsam reflektiert werden könnte.

Darüber hinaus wäre im Hinblick auf eine Alltagsverankerung des Beobachtungsverfahrens und der sich anschließenden Reflexion zu überlegen, inwiefern kreative Elemente eingebaut werden könnten, um das Beobachten und Auswerten zu einer gerne ausgeführten Tätigkeit werden zu lassen. Ich könnte mir hier szenisches Nachspielen von beobachteten Situationen vorstellen, für die theoretische Reflexion könnte man weitere didaktische oder methodische Strategien zur Hilfe nehmen.

Hinsichtlich der angesprochenen Schwierigkeit, dass neue Mitarbeiterinnen die Qualitätsentwicklungsprozesse, auch bei den vom Verband angebotenen Nachschulungen, nicht so intensiv erleben können, sehe ich nicht nur die Kindertagesstätten in der Pflicht, für eine gute Einarbeitung in das Qualitätsentwicklungsverfahren zu sorgen. Auch seitens des Verbands sollten immer wieder Staffeln für neue Mitarbeiterinnen angeboten werden, wodurch der Qualitätsentwicklungsprozess in ähnlich intensiver Weise wie in der Implementierungsphase nachhaltig gesichert werden kann.

Abschließend lässt sich festhalten, dass bei der Entwicklung von Evaluationskriterien folgende Punkte berücksichtigt werden sollten:

- Die Rahmenbedingungen sollten so beschaffen sein, dass ausreichend Zeit für die Prozesse während des Qualitätsentwicklungsverfahrens bleibt.<sup>386</sup>
- Ein Qualitätsentwicklungsverfahren sollte bei der Weiterqualifizierung der Mitarbeiterinnen auf den Kenntnisstand des jeweiligen Mitarbeiterinnen-Teams aufbauen und die Erfahrungen berücksichtigen, die beispielsweise mit dem Schreiben innerhalb der jeweiligen Kita bislang gemacht wurden.
- Neue Instrumente, z. B. Beobachtungsverfahren, sollten kontinuierlich und langfristig erprobt werden, damit sie im Alltag verankert werden können.
- Neue Mitarbeiterinnen sollten ebenfalls die Möglichkeit erhalten, in umfangreichen Weiterbildungsmaßnahmen die Qualitätsentwicklungsprozesse nachvollziehen und erfahren zu können.

---

<sup>386</sup> Zu diesen Rahmenbedingungen gehören sicherlich auch weniger beeinflussbare Faktoren wie die seitens der Stadt Hamburg zur Verfügung gestellten finanziellen Ressourcen mit entsprechenden Vor- und Nachbereitungszeiten oder die als nicht ausreichend empfundenen Inhalte der Erzieherinnenausbildung.

### 3.1.2.9 Zwischenergebnis

Dem Qualitätsentwicklungsverfahren liegt die Auffassung vom sich selbsttätig bildenden Kind zugrunde. Das SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahren wurde von den Interviewpartnerinnen in der Implementierungsphase als sehr intensiv, aber gleichermaßen als arbeits- und zeitaufwendig beschrieben. Im Mittelpunkt steht das wahrnehmende Beobachtungsverfahren, welches regelrecht erprobt werden musste, um praktiziert werden zu können. Die Verschriftlichung und die Auseinandersetzung mit dem sogenannten Reflexionsbogen stellte zudem eine weitere Anforderung dar, die im Kita-Alltag aus Zeitgründen oder aufgrund des Berufsausbildungsstandards bzw. der Herkunft der Beschäftigten in der Umsetzung mit Schwierigkeiten verbunden war.

Positiv erwähnt wurde neben der Professionalisierung auch eine Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit – sei es durch den Erwerb von Basiskompetenzen wie dem Schreiben am PC, der Zunahme kommunikativer Fähigkeiten beispielsweise durch die Reflexion der eigenen Bildungserfahrungen oder den fachlichen Austausch, wenn Beobachtungen der Kinder analysiert werden, oder schließlich der Spezialisierung auf ein Sachgebiet der verschiedenen Bildungsbereiche.

Die veränderte Sichtweise und Einstellung der Erzieherinnen gegenüber dem Kind wird auch in den neu eingerichteten Räumen, die im Rahmen der Qualitätsentwicklung umgestaltet wurden, und dem ausgewählten Materialangebot deutlich. Somit sind eindeutiger Bereiche geschaffen worden, die einen auffordernden Charakter für das eigenständige Handeln der Kinder haben sollen. Die Theorie vom *Raum als dritter Erzieher*, auf die sich zwei Interviewpartnerinnen bezogen, macht den Wandel der Rolle der Pädagoginnen in diesem Zusammenhang deutlich. Die Erzieherinnen strukturieren zwar die Rahmenbedingungen, aber den Kindern wird gleichermaßen die Möglichkeit gegeben, ihre Erfahrungen selbstständig zu machen. Das Verfahren ist aber gerade an dieser Stelle nicht selbstvermittelnd für die Eltern. Diese äußern Ängste, dass ihre Kinder nicht von sich aus die Kompetenzen erlernen könnten, um den späteren Anforderungen der Schule gewachsen zu sein.

Die Nachhaltigkeit wird durch den Prozess der Zertifizierung sowie der Rezertifizierung erzielt. Hierfür müssen regelmäßig Berichte über den Stand der Umsetzung der Qualitätsentwicklung verfasst werden. In diesem Rahmen wurden auch Besuche und Gespräche mit den Vertretern des Dachverbandes und den Referenten des Verfahrens erwähnt. Durch diese Art der Begleitung und Kontrolle ist der Dachverband stets über



die Prozesse in den Kitas informiert, und die Kitas sind ihrerseits dazu angehalten, die Entwicklung weiter zu betreiben, da sie sonst keine Rezertifizierung erhalten würden. Als problematisch erwiesen hat sich jedoch, dass der hohe Dokumentationsaufwand entsprechend der Vorgaben des Verbands und der Referenten in der jetzigen Form nur bedingt für kita-interne Abläufe und Prozesse dienlich ist.

### **3.1.3 Übereinstimmungen und Diskrepanzen in der Darstellung des Qualitätsentwicklungsverfahren aus Sicht des SOAL Verbands und der Kindertagesstätten**

In diesem Kapitel möchte ich kurz die wesentlichen Diskrepanzen und Übereinstimmungen aufzeigen, die sich aus der Darstellung des SOAL-Verbands und den Auswertungen der Interviews mit den Kita-Leiterinnen ergeben haben.<sup>387</sup>

#### Die Übereinstimmungen:

Das SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahren ist modular angelegt. Sämtliche Inhalte der Module, wie sie im Verbandsteil dargestellt sind, finden sich in den Beschreibungen der Kita-Mitarbeiter wieder.

Das SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahren wird sowohl auf Verbands- als auch auf Kita-Ebene als kindzentriert dargestellt. Der bildungstheoretische Hintergrund basiert auf einem Bildungsverständnis, welches laut Verband das Erfahrungslernen des Kindes und nicht die Vermittlung von Wissen in den Vordergrund stellt. Hierzu gehört auch die Vorstellung, dass Kinder von Geburt an mit selbstbildenden Potenzialen ausgestattet sind. Im Hinblick auf das Handeln der Erzieherinnen wurde durch die Auswertung der Kita-Interviews sehr deutlich, dass die pädagogischen Fachkräfte dieses Bildungsverständnis übereinstimmend verinnerlicht haben. Diese Erkenntnisse gekoppelt mit der Wahrnehmung der Interessen der Kinder führten zu den beschriebenen tiefgreifenden Veränderungen der Grundeinstellungen der Pädagoginnen. In diesen Zusammenhang sind auch die im Rahmen des Verfahrens erlernten Instrumente, die zur Reflexion des pädagogischen Alltags und des pädagogischen Verhaltens unter Einbeziehung der ei-

---

<sup>387</sup> Hierfür habe ich die komparative Analyse der Grounded Theory angewendet. Wichtig zu erwähnen ist, dass es an dieser Stelle bei den Vergleichen nicht darum geht, sämtliche Daten in Betracht zu ziehen, sondern die qualitativen Informationen zu vergleichen. „...bei der Methode des ständigen Vergleichens [geht es] darum, viele Kategorien, Eigenschaften und Hypothesen zu allgemeinen Problemen [...] zu generieren und plausibel einzuführen“. Glaser, B. G. / Strauss, A. L.: *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. 2. Aufl., Bern 2008, S. 110.

genen Bildungsbiografie dienen, zu stellen. Die Erzieherinnen leiten die Kinder nicht mehr entsprechend einer festgelegten Angebotsstruktur an, sondern ermöglichen den Kindern nun selbstbestimmtes Handeln. In diesem Sinne verstehen sich die Erzieherinnen nun als Bildungsbegleiterinnen, die den Kindern den eigenen Gestaltungsspielraum ermöglichen. Das Konzept der Weiterbildungsangebote, die seitens des Verbands im Rahmen des Qualitätsentwicklungsverfahrens angeboten werden, führt zu einer fachlichen Qualifizierung der Kita-Mitarbeiterinnen in spezifischen Bildungsbereichen. Diese fachliche Weiterbildung wird als Fachfrauenprinzip bezeichnet, bringt Fachspezialistinnen für Bewegung, Gestaltung, Musik, Naturwissenschaft etc. hervor und geht einher mit Erkenntnissen, wie mit räumlichen Veränderungen und Materialien mit Aufforderungscharakter Kinder dazu angeregt werden können, selbsttätig ihren Interessen nachzugehen. In der folgenden Tabelle sind zunächst die wesentlichen Übereinstimmungen zwischen der Dachverbands- und der Kita-Sicht dargestellt:

Übereinstimmende Aspekte	Dachverband SOAL	Kindertagesstätte
Kindzentriertes Bildungsverständnis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kinder lernen durch Erfahrung und nicht durch Vermittlung von Wissen.</li> <li>• Von Geburt an ist das Kind mit selbstbildenden Potenzialen für seine selbsttätigen Bildungsprozesse ausgestattet.</li> <li>• Fokus auf Selbstbildungsprozessen des Kindes</li> <li>• Fachliche Weiterbildung, um spezielle Kenntnisse darüber zu erwerben, wie man die selbstbildenden Potenziale der Kinder anregen kann (Raum als dritter Erzieher).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erkenntnisse bezüglich des selbsttätigen Lernens der Kinder von den Erzieherinnen verinnerlicht.</li> <li>• Kindern wird selbstbestimmtes Handeln entsprechend ihrer Interessen ermöglicht (die Beobachtung kindlichen Tuns führt dazu, dass Erzieherinnen die Kinder nicht mehr entsprechend einer festgelegten Angebotsstruktur anleiten).</li> <li>• Kinder suchen sich selbsttätig, womit und mit wem sie sich beschäftigen wollen.</li> <li>• Ich-als-Kind-Bücher zur Dokumentation kindlicher Bildungsprozesse.</li> <li>• Fachlichkeit der Erzieherinnen, um Räume anregungsreich für Kinder einzurichten.</li> </ul>
Modulare Weiterbildungsinitiative der Erzieherin	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verband und Referenten als fachliche Begleiter.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einbeziehung des pädagogischen Gesamtteams in sämtliche Module.</li> </ul>
Verändertes Selbstbild der Pädagogin	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Handwerkszeug zur Reflexion pädagogischen Handelns.</li> <li>• Einbeziehung biografischer Bildungserfahrungen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fachlichkeit und Professionalisierung durch Fallbesprechungen der Kinder</li> <li>• Auswertungen von Beobachtungen</li> <li>• Selbsterfahrung mit den Ich-als-Kind-Büchern zur Auseinandersetzung mit eigenen Bildungserfah-</li> </ul>

		rungen.
Veränderte Sichtweise auf das Kind	• Weiterbildung im wahrnehmen- den Beobachten.	• Verinnerlichen des wahr- nehmenden Beobachtens.
Der Raum als dritter Erzieher	• Raumgestaltungskonzepte	• Fachfrauen für Bildungs- bereiche.

#### Diskrepanzen:

Trotz der weitgehenden Übereinstimmung der wiedergegebenen Inhalte der Module findet sich doch ein diskrepanter Punkt in der Darstellung der Kinderrechte wieder. Während seitens des Verbandes die einzelnen Module auf entsprechend formulierte konkrete Kinderrechte bezogen werden, wurden diese Rechte der Kinder von den Kita-Leiterinnen nicht wiedergegeben. Sie spielen somit offensichtlich keine tragende Rolle im Qualitätsentwicklungsprozess der Kitas.

Auch wenn im Rahmen des Verfahrens kein Modul explizit zur Elternarbeit angeboten wird, so wird auf Verbandsseite in den Zertifizierungsanforderungen zum SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahren folgendes Ziel zur Zusammenarbeit mit den Eltern formuliert:

„Erstes Ziel ist hier die aktive und bewusste Beteiligung der Eltern am Bildungsprozess ihrer Kinder“<sup>388</sup>. Da die Begrifflichkeiten des Bildungsansatzes jedoch nicht selbsterklärend sind, existieren bei Eltern hinsichtlich des Bildungsverständnisses Unsicherheiten; offenbar sind auch die pädagogischen Fachkräfte nicht dazu in der Lage, diesen Bildungsansatz nachvollziehbar zu vermitteln. Dieser Aspekt der Elternbeteiligung bleibt daher insgesamt ein diskrepanter und fragwürdiger Punkt innerhalb des Verfahrens.

Während die Kita-Leitungskräfte in der Rolle der Qualitätsbeauftragten die Berichterstellung für die Zertifizierungsanforderungen trotz Ressourcenmangel leisten und erfüllen können, haben Erzieherinnen mit der Anfertigung von schriftlichen Dokumenten ein gravierendes Problem. Diskrepanz sind hier die Anforderungen seitens des Verbands, dass Erzieherinnen das wahrnehmende Beobachtungsverfahren dokumentieren und anschließend ebenfalls schriftlich auswerten sollen. Weitere diskrepante Aspekte sind in der folgenden Tabelle mit aufgeführt.

<sup>388</sup> Alternativer Wohlfahrtsverband LV Hamburg e. V. Sozial & Alternativ SOAL (Hrsg.): *SOAL-QE®. SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahren für Kindertagesstätten: 3. Durchgang. Zertifizierungsanforderungen Modul 6.* o. O., 1/2009. Diese Unterlagen sind im Materialband dieser Dissertation im Anlagenband A beigelegt, das Zitat ist dort auf S. 32 nachzulesen.

In der folgenden Tabelle sind die wesentlichen Diskrepanzen zwischen der Dachverbands- und der Kita-Sicht dargestellt:

<b>Diskrepanzen</b>	<b>SOAL Dachverband</b>	<b>Kindertagesstätte</b>
Bildungstheorie schwer in Worte zu fassen	Seitens des Verbands werden die bildungstheoretischen Begriffe tiefgreifender erläutert und selbstverständlich verwendet.	Das Bildungsverständnis ist unbewusst verinnerlicht und zeigt sich auch im Handeln, kann aber nicht differenzierter erläutert werden, auch gegenüber Eltern nicht.
Ich-als-Kind-Bücher	Werden als Modul für autobiografische Erfahrung der Bildungsprozesse der Erzieherinnen eingeführt, um sie in der Kita als Dokumentation für kindliche Bildungsprozesse einzusetzen.	Wie Selbstbildungsprozesse von Kindern in den Ich-als-Kind-Büchern dokumentiert werden, wird nicht ersichtlich.
Ressourcenmangel	Der Verband stellt sehr hohe Anforderungen im Rahmen seines Verfahrens, welche nur durch erheblichen Zeit- und Arbeitsaufwand zu erbringen sind.	Die fehlenden Ressourcen werden kritisiert, da der Aufwand der Erzieherinnen für das wahrnehmende Beobachten und das erforderliche Berichtswesen eine erhebliche Belastung darstellen.
Verschriftlichung von Beobachtungen	Die wahrnehmende Beobachtung ist der Kern des Qualitätsentwicklungsverfahrens. Um sie nachvollziehbar und reflektierbar zu machen, muss sie dokumentiert werden.	Die Anforderung, Beobachtungen zu verschriftlichen, kann neben den Problemen, diese zeitlich in den Kita-Alltag zu integrieren, auch aufgrund der ausbildungsbedingten Voraussetzungen nur bedingt umgesetzt werden.
Kinderrechte	Werden seitens des Verbands für jedes Modul definiert.	Die vom Verband formulierten Kinderrechte scheinen keine Rolle im Kita-Alltag und für den Qualitätsentwicklungsprozess zu spielen, da in keinem Interview darauf konkret Bezug genommen wurde.

Abschließend möchte ich an dieser Stelle als Kernproblem in diesem Qualitätsentwicklungsverfahren Folgendes hervorheben:

Die Erzieherinnen sind mit den Anforderungen an die Verschriftlichung und Auswertung der Beobachtung oftmals überfordert. Dies stellt eine der wesentlichsten Diskrepanzen des Verfahrens zwischen Verbandsebene und Sicht der Einrichtungen dar, da das Beobachtungsverfahren nach erfolgter Implementierung aller Module als Kernstück des Qualitätsentwicklungsverfahrens von den Erzieherinnen kontinuierlich durchgeführt und geleistet werden muss. Hier sollte meines Erachtens seitens des Dachverbands SOAL nach vereinfachenden und in der Alltagsumsetzung praktikableren Lösungen gesucht werden.

Ob dieser diskrepante Punkt insgesamt dazu führen kann, dass der theoretische Anspruch des Verfahrens nicht langfristig umgesetzt werden kann, sollte in der verbands-

internen Diskussion prioritär weiter untersucht werden. Grundeinstellungen und Haltungen der Erzieherinnen haben sich so tiefgreifend verändert, dass bei anhaltenden Schwierigkeiten mit der Verschriftlichung der Beobachtungen und deren Reflexion womöglich auch die nicht zielgerichtete wahrnehmende Sichtweise durch das Beobachtungsverfahren auf Kinder verschwinden könnte.

Hinsichtlich der anderen diskrepanten Punkte, sei es nun der letztlich fehlende Fokus auf Eltern oder die hohen Anforderungen trotz knapper Ressourcen, sollte von Verbandsseite überlegt werden, welche davon das Verfahren in seiner Gesamtheit gefährden könnten. Bezüglich der Portfolio-Arbeit, wie sie im SOAL-Verfahren durch die Ich-als-Kind-Bücher beschrieben wird, reicht womöglich eine intensive Auseinandersetzung über den Sinn und den Wert solcher Dokumentationen aus, um aus Beschäftigung mit der eigenen Biografie solche erkenntnisreichen Erfahrungen mit diesem Instrument auch den Kindern zur Verfügung stellen zu können.

### **3.1.4 Schlussfolgerungen und Zusammenfassung der verfahrensimmanenten Evaluationskriterien**

Um sich dem Ziel meines Forschungsvorhabens, der Entwicklung von Evaluationskriterien zur Einordnung und Bewertung von Qualitätsentwicklungsverfahren, anzunähern, werde ich im Folgenden jene Phänomene innerhalb des SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahrens skizzieren, die zu wesentlichen Veränderungen in der Kita-Praxis geführt haben. Ausgehend von der Forschungsfrage: *Was leistet das Qualitätsentwicklungsverfahren, welche Art von Qualität wird entwickelt und welche Auswirkungen werden in der Praxis deutlich?*, soll an dieser Stelle zusammenfassend aufgezeigt werden, was mit dem SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahren erreicht werden kann.

Das SOAL-Verfahren fußt auf der Bildungstheorie Gerd E. Schäfers. Anhand dessen, wie die Erzieherinnen ihr Handeln gegenüber Kindern verändert haben, wurde deutlich, dass sich im Rahmen des Qualitätsentwicklungsprozesses bei den Mitarbeiterinnen eine Vorstellung darüber manifestieren konnte, wie sich Kinder bilden. Sie geht von der Annahme aus, dass Kinder von Geburt an mit selbstbildenden Potenzialen ausgestattet sind und in einem sozialen Kontext und einer bildungsanregenden Umgebung ihre Interessen vertiefen können.

Um kindliche Bildungsprozesse wahrnehmen und erkennen zu können, um anregungsreiche Räume gestalten und das eigene pädagogische Verhalten reflektieren zu können, ist das Verfahren als intensive Weiterbildungsmaßnahme für Erzieherinnen mit modularem Aufbau angelegt. Die Implementierung des Verfahrens bis hin zur Erstzertifizierung erfolgt in einem dreijährigen Zeitraum und ist gekennzeichnet von einer engen Anbindung des Verbands und der Referenten an die Qualitätsbeauftragten. Durch die verpflichtende Prozessdokumentation kann der laufende Qualitätsentwicklungsprozess der Kita-Teams begleitet werden.

Im Zuge des modularen Weiterbildungskonzeptes setzen sich die pädagogischen Fachkräfte mit ihrer individuellen Bildungsbiografie auseinander und erproben Methoden, um das eigene pädagogische Handeln und den pädagogischen Alltag zu reflektieren. Der wesentliche Kern des Verfahrens besteht im Erproben des wahrnehmenden Beobachtens, wodurch sich eine neue Aufmerksamkeit für kindliche Interessen und selbsttätiges Handeln der Kinder herausbildet. Durch diese Art der entdeckenden Wahrnehmung werden die Kinder auf eine neue Weise gesehen, was zu einer Veränderung der Grundeinstellungen und Verhaltensweisen bei den Erzieherinnen führt. Sie greifen weniger ein, halten sich mehr zurück und geben den Kindern so die Möglichkeit, selbstständig ihre eigenen Erfahrungen machen zu können. Um wesentliche Bildungsbereiche in einer Kita vorzuhalten, setzen sich die Erzieherinnen im Rahmen des Verfahrens mit Raumkonzepten auseinander und richten die Gruppenbereiche und andere Kita-Räume mit spezifischen Materialien bildungsanregend ein. In diesem Zusammenhang erfolgt eine weitere Qualifizierung, das sogenannte Fachfrauenprinzip, bei dem sich die Mitarbeiterinnen in einem Bildungsbereich fachlich spezialisieren.

Offensichtlich wurde, dass im SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahren die Elternsicht vernachlässigt wird. Man kann jedoch davon ausgehen, dass Kinder, Erzieherinnen und Eltern in einer gemeinsamen, übergreifenden Situation mit zirkulären Wechselbeziehungen stehen. Somit kann es hinsichtlich der kindlichen Bildungsprozesse nicht sinnvoll sein, wenn Eltern und Erzieherinnen nicht an einem Strang ziehen. Mit Bezug auf mein Forschungsziel, Evaluationskriterien für Qualitätsentwicklungsverfahren zu entwickeln, lässt sich hier also schlussfolgern:

Das dem Qualitätsentwicklungsverfahren zugrunde liegende Bildungsverständnis sollte auch von Eltern nachvollzogen und verinnerlicht werden.

Diese Forderung macht deutlich, dass sich Evaluationskriterien für Qualitätsentwicklungsverfahren besonders aus den kritischen Punkten der in der Untersuchung herausgearbeiteten Ergebnisse ableiten lassen und nicht nur aus den positiven Auswirkungen.

Denn die positiven Ergebnisse stellen ja zunächst bei der Betrachtung dieses einen Verfahrens nur die selbstreferenziellen Aspekte dar und können letztlich erst am Ende, unter Berücksichtigung weiterer Bewertungsmaßstäbe verifiziert werden.

Die internen Evaluationskriterien, die ich durch die Auswertung des SOAL-Datenmaterials entwickeln konnte, sind hier noch einmal im Überblick zusammengestellt. Am Schluss der Arbeit werden diese Evaluationskriterien in der Zusammenschau mit den aus der Auswertung der anderen Verbände gewonnenen Kriterien zu allgemeinen Evaluationskriterien verdichtet:

1. Eine Theorie, wie Kinder lernen und sich bilden, sollte als Fundament für ein Qualitätsentwicklungsverfahren dienen. Die fundierte Bildungstheorie dient der pädagogischen Orientierung.
2. Ein Qualitätsentwicklungsverfahren sollte Bildungsprozesse für Erzieherinnen initiieren. In einem breit angelegten Weiterbildungskonzept sollten die Erzieherinnen des gesamten Kita-Teams eingebunden und persönlich und fachlich weiterqualifiziert werden.
3. Im Fokus der Weiterbildungsinitiative der Erzieherinnen sollte im Rahmen des Qualitätsentwicklungsverfahrens das Wahrnehmen kindlicher Bildungsprozesse stehen. Beobachtungsverfahren sollten kontinuierlich erprobt werden, damit sie im Alltag verankert werden können.
4. Im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsverfahrens sollte geleistet werden, dass Erzieherinnen ein Verständnis davon entwickeln, wie Kinder in selbsttätigen Bildungsprozessen ihre Erfahrungen machen können. Hierfür ist auch eine Auseinandersetzung mit Grundorientierungen notwendig, um Kindern den Erfahrungsspielraum zu gewähren, sich selbsttätig und selbstbestimmt ihre Spielpartner und Beschäftigungsfelder entsprechend ihrer Interessen auswählen zu können.
5. Damit Kinder zur Förderung ihrer selbsttätigen Bildungsprozesse Erfahrungen in ganz unterschiedlichen Bildungsbereichen machen können und durch auffordernde Materialien herausgefordert werden, sollte im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsverfahrens eine Beschäftigung des Fachpersonals mit Raum- und Materialkonzepten erfolgen.
6. Ein Qualitätsentwicklungsverfahren sollte bei der Weiterqualifizierung der Mitarbeiterinnen auf den Kenntnisstand des jeweiligen Mitarbeiterinnen-Teams aufbauen.

7. Die Implementierung eines Qualitätsentwicklungsverfahrens sollte über einen längerfristigen Zeitraum erfolgen, da Erzieherinnen sonst neue Sichtweisen auf Kinder oder Veränderungen von Grundeinstellungen bzw. neue Handlungskonzepte nicht verinnerlichen können.<sup>389</sup>
8. Die Rahmenbedingungen sollten so beschaffen sein, dass ausreichend Zeit für die Prozesse während des Qualitätsentwicklungsverfahrens bleibt.
9. Die Prozesse innerhalb der Kita sollten intensiv und kontinuierlich begleitet werden, z. B. durch den Verband, den Träger oder die Entwickler des Qualitätsentwicklungsverfahrens. Dadurch kann auch die inhaltliche Bearbeitung der Qualitätsentwicklungsthemen, die in der Regel zur Zertifizierung bzw. Rezertifizierung führen sollen, gesichert werden.
10. Kita-Leiterinnen oder Qualitätsbeauftragte sollten intensiv auf ihre Rolle als Moderatorin für den Qualitätsentwicklungsprozess vorbereitet werden.
11. Neue Mitarbeiterinnen sollten ebenfalls die Möglichkeit erhalten, in umfangreichen Weiterbildungsmaßnahmen die Qualitätsentwicklungsprozesse nachvollziehen und erfahren zu können.
12. Die pädagogischen Fachkräfte sollten zu schreibendem Denken angeregt werden, um für sich selbst und andere die Entwicklungen im Qualitätsentwicklungsverfahren langfristig nachvollziehbar zu machen.
13. Das dem Qualitätsentwicklungsverfahren zugrunde liegende Bildungsverständnis sollte auch von Eltern nachvollzogen und verinnerlicht werden.<sup>390</sup>

---

<sup>389</sup> Verifiziert werden kann dieses Kriterium erst, wenn sich auch in anderen Verfahren zeigt, dass sich Grundeinstellungen nicht dauerhaft verändern und neue Handlungskonzepte nicht verinnerlichen lassen, wenn ein Qualitätsentwicklungsverfahren zu kurzfristig angelegt ist.

<sup>390</sup> Dieser letzte Punkt hat sich, wie ich oben dargestellt habe, aus dem kritischen Aspekt einer mangelnden Berücksichtigung der Zusammenarbeit zwischen Kita und Eltern heraus entwickelt.



## **3.2 Das Qualitätsentwicklungsverfahren IQUE der Arbeiterwohlfahrt**

### **3.2.1 Die Perspektive des Landesverbands bzw. des Kita-Trägers der Arbeiterwohlfahrt**

#### **3.2.1.1 Der Landesverband und seine Kindertagesstätten**

Der Träger der AWO-Kindertagesstätten ist eingebunden in den Landesverband der Arbeiterwohlfahrt Hamburg. Der Träger betreibt 24 Kindertagesstätten und 4 Horteinrichtungen an Schulen. Zwanzig dieser 28 Einrichtungen haben bisher den Qualitätsentwicklungsprozess mithilfe der Integrierten Qualitäts- und Personalentwicklung (IQUE) nach Ulrike Ziesche durchlaufen.<sup>391</sup>

#### **3.2.1.2 Entstehungsgeschichte des Verfahrens**

Die AWO begann den verbandsinternen Qualitätsentwicklungsprozess mit der IQUE-Methode; im Oktober 2001 wurde der inhaltliche Rahmen für den Qualitätsentwicklungsbereich *Bildungsprozesse* bei Kindern in Kindertagesstätten der AWO festgelegt. Es geht in diesem Verfahren zunächst darum, sogenannte Leitsätze und Indikatoren zu formulieren, die als Vorgaben im ersten Qualitätsentwicklungsprozess zum Thema *Bildungsprozesse* fungieren. Dieser Prozess der Leitsatzerarbeitung fand zu Beginn unter Mitwirkung von Eltern, Kita-Personal, der Kita-Fachberatung und des Betriebsrates statt.<sup>392</sup> Für den zweiten Qualitätsentwicklungsprozess mithilfe der IQUE-Methode wurden die inhaltlichen Vorgaben zum Thema *Zusammenarbeit Kita und Familie* im Jahr 2005 entwickelt, und der Implementierungsprozess in den Kindertagesstätten folgte dann in den Jahren 2006 und 2007.<sup>393</sup>

---

<sup>391</sup> Vgl. AWO-V1, Antwort zu Frage 10 und 18.

<sup>392</sup> Vgl. Arbeiterwohlfahrt Landesverband Hamburg e. V. (Hrsg.): *Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten. Bildungsprozesse in AWO-Kitas*. Hamburg, o. J., S. 2.

Vgl.: Arbeiterwohlfahrt Landesverband Hamburg e. V.: Internes Papier der AWO zur *Rahmenkonzeption der AWO Kitas in Hamburg*. Hamburg, 14.05.2008, S. 1.

<sup>393</sup> Vgl. Arbeiterwohlfahrt Landesverband Hamburg e. V.: Internes Papier der AWO zur *Rahmenkonzeption der AWO Kitas in Hamburg*. Hamburg, 14.05.2008, S. 1f.

Der gesamte Landesverband der AWO Hamburg entschied sich 2008, das bundesweite Qualitätsmanagementverfahren, das *AWO-TANDEM-QM*, einzuführen. Ende 2008 wurde im Bereich der Kindertagesstätten mit der inhaltlichen Arbeit in den ersten Arbeitsgruppen, den sogenannten *Qualitätszirkeln*, begonnen. Dieses neue Verfahren orientiert sich an der DIN EN ISO 9001:2000.<sup>394</sup> Da es sich jedoch zum Zeitpunkt meiner Befragung noch in der Anfangsphase der Entwicklung befand, konnte ich es in meiner Arbeit nicht berücksichtigen.

Aus dem Datenmaterial des Verbands wird nicht ersichtlich, warum die Qualitätsentwicklung mit dem IQUE-Verfahren beendet wurde und warum ein anderes Verfahren implementiert werden soll. Da der Landesverband Hamburg die Entscheidung selbst getroffen hat, scheint es hierzu keine verpflichtende Vorgabe des AWO-Bundesverbands zu geben. Ebenfalls wurde nicht deutlich, ob inhaltliche Gründe ausschlaggebend waren, das Verfahren zu wechseln. Mögliche inhaltliche Gründe hätten sein können, dass sich mit dem bisher angewendeten IQUE-Verfahren keine weiteren oder nur unzureichende Qualitätsverbesserungen erreichen ließen und man sich von dem neuen Verfahren weitreichendere Qualitätsprozesse erhofft. Da es sich bei dem AWO-QM-TANDEM jedoch um ein Verfahren handelt, was für alle Geschäftsbereiche, in denen die AWO tätig ist, sei es nun die Altenpflege, Arbeitslosenberatungsstellen oder der Kinder- und Jugendbereich, bundesweit vereinheitlicht wird, werden für dieses Verfahren keine Kriterien, die sich speziell auf den Kindertagesstätten-Sektor beziehen, leitend gewesen sein.

### **3.2.1.3 Qualitätsentwicklungsbereiche**

Die Themen der beiden IQUE-Prozesse, die innerhalb des Landesverbandes der AWO in Hamburg durchgeführt wurden, können den entwickelten *Leitsätzen* und *Indikatoren* entnommen werden. Die im Jahr 2001 entstandenen Leitsätze zur Bildungsthematik wurden 2006 ergänzt, sodass insgesamt sechs Leitsätze und entsprechende Indikatoren in der ersten Qualitätsentwicklungsphase zu den *Bildungsprozessen* der Kinder in Kindertagesstätten der AWO entwickelt wurden.<sup>395</sup>

Auf welche Weise ein Leitsatz umgesetzt werden soll, wird mithilfe der sogenannten Indikatoren konkretisiert. Jedem Leitsatz der Bildungsthematik sind vier bis sechs Indi-

---

<sup>394</sup> Vgl. AWO-V1, Antwort zu Frage 18.

<sup>395</sup> Vgl. Arbeiterwohlfahrt Landesverband Hamburg e. V.: Internes Papier der AWO zur *Rahmenkonzeption der AWO Kitas in Hamburg*. Hamburg, 14.05.2008, S. 1f.

katoren zugeordnet. Im Folgenden gebe ich die sechs Leitsätze wörtlich wieder, für den zweiten Leitsatz des Bildungsthemas führe ich exemplarisch die entsprechenden Indikatoren an.

- „Leitsatz 1: Wir nehmen Neugierde und Wissensdrang der Kinder bewusst wahr und unterstützen ihre Experimentierfreude, ihre Lust und Ausdauer am Forschen und Lernen. [...]
- Leitsatz 2: Ausgehend von der Lebenswelt der Kinder erschließen wir den Kindern vielfältige Zugänge zu Wissen und Weltverständnis.
  - Indikatoren:
    - Wir entwickeln mit den Kindern gemeinsam Projekte und überprüfen regelmäßig während des Prozesses, ob die Angebote spannungs- und anregungsreich sind.
    - Wir bieten phantasieanregendes Material und geeignete Materialien an, um Kinder zum Weiterlernen und -erfahren zu motivieren.
    - Wir kennen verschiedene Methoden der Wissensaneignung bei Kindern und wenden diese fachkundig an.
    - Wir beobachten die Aktionen und Reaktionen der Kinder auf unsere Angebote und regen durch differenzierte Impulse die Kinder dazu an, Eigeninitiative und eigene Lernzugänge auszubauen.
- Leitsatz 3: Zur ganzheitlichen Entwicklung der Kinder ermöglichen wir den Kindern vielfältige Wahrnehmungs-, Bewegungs- und anregende Sinneserfahrungen. [...]
- Leitsatz 4: Durch unser Vorbild, Gespräche und gezielte Impulse regen wir Kinder in ihren Fähigkeiten an, sich sprachlich miteinander und mit uns zu verständigen und Sprache zum Wissenserwerb, zum Aufbau sozialer Kompetenz und zur Selbsterkenntnis zu nutzen. [...]
- Leitsatz 5: Zur Entwicklung von demokratischen Fähigkeiten und Haltungen schaffen die MitarbeiterInnen der Kita´s [sic!] Möglichkeiten für Kinder, sich an der Gestaltung ihres Zusammenlebens und des gemeinsamen Lernens zu beteiligen und mitzuwirken.<sup>396</sup>

---

<sup>396</sup> Die ersten fünf Leitsätze und für den zweiten Leitsatz auch die entsprechenden Indikatoren sind folgender Broschüre wörtlich entnommen: Arbeiterwohlfahrt Landesverband Hamburg e.V. (Hrsg.): *Bildungsprozesse in unseren Kindertagesstätten. Mitwirkung von Eltern. Aussagen zur Qualität*. Hamburg, o. J., S. 4-8.

- Leitsatz 6: Das Jahr vor der Einschulung ist für jedes Kind ein wichtiger Lebensabschnitt. Wir begleiten und unterstützen das Kind und die Familie während dieser Zeit.<sup>397</sup>

Zum zweiten Qualitätsentwicklungsprozess, der *Zusammenarbeit von Kita und Familie*, der mithilfe der IQUE-Methode durchgeführt wurde, sind ebenfalls sechs Leitsätze formuliert worden:

- „Leitsatz 1: Wir sehen Eltern als Experten ihrer Kinder und gestalten in einer wertschätzenden Atmosphäre die Entwicklung einer vertrauensvollen Zusammenarbeit.
- Leitsatz 2: Wir bieten allen Eltern vielseitige Einblicke in unsere Arbeit und geben ihnen verständliche Informationen.
- Leitsatz 3: Wir befinden uns kontinuierlich im Dialog mit den Eltern und bieten ihnen einen kompetenten Austausch über die Entwicklung ihres Kindes an.
- Leitsatz 4: Wir bieten Eltern Beratung und Unterstützung in pädagogischen sowie in lebenspraktischen Angelegenheiten und vermitteln einen Kontakt zu Institutionen innerhalb und außerhalb der AWO.
- Leitsatz 5: Wir fördern die partnerschaftliche Mitwirkung der Eltern in Angelegenheiten des Alltags der Kita und der Weiterentwicklung der Konzeption. Wir ermutigen Eltern, sich mit ihren Ideen und Kompetenzen einzubringen.
- Leitsatz 6: Wir greifen die Wünsche, Anregungen und Kritiken der Eltern auf. Wir berücksichtigen diese bei der Weiterentwicklung unserer Konzeptionen.“<sup>398</sup>

Bezüglich des IQUE-Verfahrens der AWO wurde im Interview mit einem Trägervertreter ein konkreter Hinweis auf das zugrunde liegende Bildungsverständnis gegeben. Dieses ist nachfolgend wiedergegeben:

„Ja, das ist das selbsttätige Kind, das Kind, was mit anderen zusammen konstruiert, also, das konstruierende Kind, die Gemeinschaft der anderen Kinder, das Kind, was aus einer eigenen Motivation heraus lernt, das Kind, was Freude hat am Lernen bzw. die mit wenigen Maßnahmen wieder geweckt werden kann, weil ich denke, bei den Kindern ist wirklich nicht alles schön. Es gibt Kinder, die haben Angst, oder die haben es

<sup>397</sup> Der sechste Leitsatz ist als wörtliches Zitat folgendem Papier entnommen: Arbeiterwohlfahrt Landesverband Hamburg e.V.: Internes Papier der AWO zur *Rahmenkonzeption der AWO Kitas in Hamburg*. Hamburg, 14.05.2008, S. 2. Indikatoren zum sechsten Leitsatz sind dort nicht angegeben.

<sup>398</sup> Arbeiterwohlfahrt Landesverband Hamburg e. V.: Internes Papier der AWO zur *Rahmenkonzeption der AWO-Kitas in Hamburg*. Hamburg, 14.05.2008, S. 2. Die Leitsätze sind dort ohne Indikatoren aufgeführt. Da für die Thematik *Zusammenarbeit von Familie und Kita* keine Broschüre verfügbar war, habe ich die Indikatoren (jeweils drei bis fünf pro Leitsatz) der Vollständigkeit und Anschaulichkeit halber dem Anlagenband beigelegt. Diese sind dort einem weiteren internen Papier der AWO entnommen, was jedoch keinen Titel, sondern nur die Überschrift *Präambel* trägt, und auch nicht mit einer Verfasserangabe oder Jahreszahl versehen ist.

nicht gelernt, sich zu äußern. Für die ist es ein bisschen schwieriger, aber wir gehen von dem aktiven Kind aus, von dem konstruierenden Kind, Selbstbildungsprozesse von Kindern.“<sup>399</sup>

In den formulierten Leitsätzen und Indikatoren stehen Eltern und Bildungsprozesse von Kindern als Themen im Mittelpunkt. Das oben angedeutete Bildungsverständnis im Interview mit der Trägervertretung findet sich in einigen Leitsätzen zum Bildungsqualitätsentwicklungsprozess wieder, zumindest insofern, als dass dort kindzentrierte Vorgaben festgehalten worden sind. In den Indikatoren wird präzisiert, auf welche Weise ein Leitsatz, der im Sinne einer Standardvorgabe formuliert wurde, erfüllt werden soll. Allerdings wird hier nicht deutlich, ob dies beispielsweise im Rahmen von Gesprächen auf Dienstbesprechungen oder auf andere Weise erfolgen soll. Auch wenn die formulierten Leitsätze und Indikatoren als Handlungsaufforderung für erzieherisches Handeln zu verstehen sind, wird letztendlich nicht deutlich, wie dies praktisch erfolgen soll. Wie Kinder beobachtet werden sollen, oder woher das Wissen stammt, um beispielsweise geeignete Materialien anzuschaffen, die die kindliche Fantasie anzuregen, geht aus den Leitsätzen und Indikatoren nicht hervor.

### **3.2.1.4 Materialien und Unterstützung**

Der Landesverband der Arbeiterwohlfahrt Hamburg hat die in den IQUE-Prozessen entwickelten Leitsätze und Indikatoren den Kindertagesstätten in Form von Broschüren, die sich auch für die Öffentlichkeitsarbeit eignen, zur Verfügung gestellt.<sup>400</sup> In dem Interview mit der Trägervertretung wurde sehr deutlich, dass die wesentliche Unterstützung darin bestand, die Leitungskräfte zu schulen, den Kita-Mitarbeiterinnen fachspezifische Weiterbildungsmöglichkeiten zu bieten und Vorgaben für die inhaltliche und zeitliche Bearbeitung der Qualitätsentwicklungsthemen, für Teamtage und Dienstbesprechungen zu geben.<sup>401</sup> Bezogen auf die maßgebliche Rolle, die der Kita-Leiterin in diesem Qualitätsentwicklungsprozess zukommt, wurde sich in dem Trägerinterview folgendermaßen geäußert:

---

<sup>399</sup> AWO-V1, Antwort zu Frage 12.

<sup>400</sup> Vgl. Arbeiterwohlfahrt Landesverband Hamburg e. V. (Hrsg.): *Bildungsprozesse in unseren Kindertagesstätten. Mitwirkung von Eltern. Aussagen zur Qualität*. Hamburg, o. J. (Diese Broschüre enthält neben den Inhalten aus der Broschüre Arbeiterwohlfahrt Landesverband Hamburg e. V. (Hrsg.): *Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten. Bildungsprozesse in AWO-Kitas*. Hamburg, o. J., noch weitere Ergänzungen.)

<sup>401</sup> Vgl. AWO-V1, Antwort zu Frage 5, 10, 11 und 14.

„Und was fantastisch an dieser IQUE ist, ist, dass die LeiterInnen wirklich zu KonzeptionsentwicklerInnen, QualitätsentwicklerInnen ausgebildet werden. Also, sie konzentrieren sich nicht nur auf ihre Verwaltung und Organisation, sondern sie werden sozusagen ein Stück weit FachberaterInnen.“<sup>402</sup>

Der Schwerpunkt der Weiterbildung für die Erzieherinnen liegt in einer fachlichen Spezialisierung.<sup>403</sup> Ein weiterer Aspekt wurde in dem Trägerinterview so wiedergegeben:

„Es ist ja das Besondere an diesem Integrierten Qualitätsentwicklungsprozess, dass er immer auch Personalentwicklung beinhaltet [...] Von da an haben wir mehr auf das Multiplikatorenprinzip gesetzt und haben Multiplikatoren für die verschiedenen Bildungsbereiche ausgebildet; zuerst für die Sprachentwicklung und Sprachförderung, dann für Beobachtung und Dokumentation, und das ist von einem sehr umfangreichen Fortbildungsprogramm begleitet worden. In der Zusammenarbeit von Kita und Familie haben wir die Fortbildungen mehr auf die Gesprächsführung mit Eltern und Entwicklungsbegleitung abgestimmt.“<sup>404</sup>

In einem internen Papier der AWO wird dieses Prinzip ähnlich beschrieben:

„Die AWO HH verfolgt seit einigen Jahren das Fachfrauen/Fachmännerprinzip. Diese MitarbeiterInnen haben an einer langfristigen Qualifizierung teilgenommen, bilden sich in diesem Bereich weiter und übernehmen in den Teams eine Multiplikatorenfunktion. Diese bedeutet, dass sie das Thema inhaltlich halten und weiterentwickeln und ihre KollegInnen beraten und unterstützen.“<sup>405</sup>

Die AWO hat ihren IQUE-Qualitätsentwicklungsprozess als Weiterqualifizierungsmaßnahme für einzelne Mitarbeiterinnen angelegt. Eine besondere Stellung nimmt hier die Kita-Leiterin ein, die nach der erhaltenen Schulung den vorgegeben Qualitätsprozess in der Kita moderieren soll. Man gewinnt den Eindruck, dass die inhaltlichen Themen, die in den Leitsätzen und Indikatoren festgeschrieben sind, auf Teamsitzungen oder Teamfortbildungstagen besprochen werden. Inwiefern sich auf diese Weise eine Verstärkung und Verinnerlichung vollziehen kann, bleibt allerdings fraglich. Darüber hinaus werden einzelne Erzieherinnen fachlich weitergebildet. Die fachspezifisch fortgebildeten Mitarbeiterinnen haben die Aufgabe, als Multiplikatorin dafür zu sorgen, die erworbenen Kenntnisse an ihre Kolleginnen weiterzugeben. Die Weiterbildungen für diese Erzieherinnen sind langfristig angelegt, ob jedoch das Multiplikatorinnenprinzip praktisch umgesetzt werden kann, wird hier nicht ersichtlich, genauso wenig, in welchem Rah-

---

<sup>402</sup> AWO-V1, Antwort zu Frage 10.

<sup>403</sup> Vgl. AWO-V1, Antwort zu Frage 14.

<sup>404</sup> AWO-V1, Antwort zu Frage 2.

<sup>405</sup> Arbeiterwohlfahrt Landesverband Hamburg e. V.: Internes Papier der AWO zur *Rahmenkonzeption der AWO-Kitas in Hamburg*. Hamburg, 14.05.2008, S. 2.

men sich dies in der Kita für andere Mitarbeiterinnen, die nicht an den Fortbildungsmaßnahmen teilgenommenen haben, vollzieht.

Man kann hier dennoch eine Parallele zum SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahren sehen: auch dort besteht das Weiterbildungsprinzip, was bedeutet, dass Mitarbeiterinnen sich fachlich spezialisieren. Allerdings geht es bei SOAL nicht darum, Multiplikatorinnen auszubilden, sondern sämtliche Erzieherinnen einer Einrichtung werden weitergebildet und zu *Fachfrauen* qualifiziert.

### **3.2.1.5 Verantwortliche für den Umsetzungsprozess in der Kindertagesstätte**

Für die Umsetzung der IQUE-Prozesse in den Kindertagesstätten trugen in erster Linie die jeweiligen Kita-Leitungen die Verantwortung. Sie wurden hierfür im Rahmen des Qualitätsentwicklungsprozesses in speziellen Weiterbildungsmaßnahmen geschult.<sup>406</sup>

### **3.2.1.6 Zertifizierung**

Für die Teilnahme an den beiden bisherigen IQUE-Prozessen erhielten die Einrichtungen ein *Zertifikat*.<sup>407</sup> Für die einjährige Implementierungsphase in den Kindertagesstätten hatte der Träger zwei Teamtage und drei mehrstündige Teambesprechungen vorgegeben.<sup>408</sup> Der Träger der AWO-Kindertagesstätten überprüfte in den jährlich stattfindenden Gesprächen mit den Kita-Leitungen den Stand und die Weiterentwicklung der Qualitätsprozesse und erhielt dadurch einen Einblick in die Umsetzungsprozesse innerhalb der Kindertagesstätten. Hierzu folgendes Zitat:

„Wir haben angefangen, Jahresentwicklungsgespräche mit unseren Einrichtungen zu machen, und da mussten die Einrichtungen zu den jeweiligen Leitsätzen und Indikatoren eine Bestandsaufnahme vorlegen, was sie dazu gemacht haben und wie sie das in ihren Einrichtungen umsetzen. Aus der Zusammenarbeit von Kita und Familie ist auf alle Fälle entstanden, dass wir jährlich Entwicklungsgespräche mit den Eltern der Kinder führen, dass wir die Eltern informieren, also mehr Transparenz herstellen. [...] Im Bildungsbereich [...] ist auf alle Fälle eine Projektorientierung zu bemerken, also, mehr mit Kindern in Projekten zu arbeiten, sich das räumliche Ambiente noch einmal anzu-

---

<sup>406</sup> Vgl. AWO-V1, Antwort zu Frage 11.

<sup>407</sup> Es handelt sich bei diesem Zertifikat um eine Art Urkunde, die die Teilnahme an dem IQUE-Verfahren bescheinigt.

<sup>408</sup> Vgl. AWO-V1, Antwort zu Frage 5 und 10.

schauen, auch unter dem Aspekt: Ist das anregend für die Kinder? Was können die Kinder damit machen? Auch: das Material noch einmal dahingehend zu überprüfen, ob es Material ist, was die Kinder anspricht und sie auffordert, wo sie auch lange verbleiben wollen“<sup>409</sup>.

Der IQUE-Prozess kreist um die Implementierung der Leitsätze und Indikatoren, die innerhalb eines Jahres auf zwei Teamtagen und drei mehrstündigen Sitzungen erfolgt ist. Gegenüber dem Träger mussten die Einrichtungen einmal jährlich darlegen, welche Umsetzungen sie zu den einzelnen Leitsätzen und Indikatoren erarbeitet hatten. Es wird nicht deutlich, ob die Themen tatsächlich auf diese Weise überprüft werden können, da die Äußerungen sehr allgemein gehalten sind. Dass die Kinder seit dem IQUE-Verfahren zum Thema Bildung vermehrt in Projekten arbeiten würden oder dass Raum- und Materialkonzepte hinsichtlich anregender Aspekte für Kinder überprüft würden, beschreibt eine allgemeine Tendenz, aber letztlich keine konkreten Aspekte aus der Kita. Es könnte demnach auch sein, dass die überprüfenden Gespräche einen eher unspezifischen und nicht vertiefenden Charakter aufweisen. Die Verantwortung dafür, die Prozesse in der Kita aufrechtzuerhalten und nachhaltig zu sichern, sieht die Trägervertretung in erster Linie beim Leitungspersonal. Hierzu folgender abschließender Auszug:

„Ohne eine Qualifizierung von Leitungen geht Qualitätsentwicklung nicht [...], Wenn wir z. B. die MultiplikatorInnenausbildungen hatten [...], sind wir irgendwann dazu übergegangen, dass wir immer ein, zwei Tage nur die Leitungen qualifiziert haben. [...] Die halten die Prozesse.“<sup>410</sup>

In dem letzten Zitat wird noch einmal die Rolle der Leitung betont, die für die Kontinuität und Sicherung der Qualitätsprozesse zuständig ist.

---

<sup>409</sup> AWO-V1, Antwort zu Frage 3.

<sup>410</sup> AWO-V1, Antwort zu Frage 11.



### 3.2.2 Die Perspektive der Kitas der Arbeiterwohlfahrt

Von den 24 Kitas, deren Dachverband und Träger die Arbeiterwohlfahrt ist, habe ich in 7 Kindertagesstätten Interviews geführt.

#### 3.2.2.1 Inhalte der Qualitätsentwicklung

Die Kita-Leitungen bestätigen die Aussage des Trägers, dass mit dem IQUE-Verfahren zwei Bereiche inhaltlich bearbeitet wurden. Es handelte sich zum einen um das Thema *Bildung* und zum anderen um die *Zusammenarbeit der Kita mit den Familien*.

##### 3.2.2.1.1 Bildung

Der erste Qualitätsentwicklungsprozess, der mit der IQUE-Methode in den AWO-Kitas bearbeitet wurde, behandelte den Bildungsbereich. Der Begriff „Bildungsprozesse“<sup>411</sup> wurde von vier Befragten verwendet. Von zwei weiteren Interviewpartnerinnen wurde an dieser Stelle geäußert, dass es „Leitsätze zur Bildung“<sup>412</sup> gäbe, und in einer Kita benannte die Kita-Leiterin für das Thema *Bildung* folgende Schwerpunkte:

„[E]rst war es Motorik, Beobachtung, diese ganzen Wahrnehmungsprozesse usw., das war der erste Teil. Also, das waren [...] Präambel und vier Leitsätze und jeweils sechs unterschiedliche Indikatoren dazu.“<sup>413</sup>

Eine Kita-Leiterin erwähnte auch das Thema „Partizipation“<sup>414</sup>, und eine weitere Befragte erinnerte die Inhalte des Qualitätsentwicklungsprozesses zur Bildungsthematik so:

„Ich weiß nur, dass der erste große Schub zum Thema, wie man Kindern begegnet, stattfand, also, dass man auch die Vorschularbeit daraus abgeleitet hat und dass man dann die Neugier der Kinder sozusagen als Motor genommen hat.“<sup>415</sup>

Von einzelnen Kita-Leiterinnen wurden einige Themenbereiche des Bildungsqualitätsentwicklungsprozesses stichpunktartig wiedergegeben. Hierzu wurden Inhalte aus den Leitsätzen – wie kindliche Neugier, Beobachtung, Partizipation, Vorschularbeit oder Prozesse der Wahrnehmung – als Themen genannt, die behandelt wurden. Ob hinsichtlich dieser Begriffe tiefgründigere Vorstellungen existieren oder bei diesen Aufzäh-

---

<sup>411</sup> AWO-1, AWO-6, Antwort zu Frage 2; AWO-2, AWO-3, Antwort zu Frage 1.

<sup>412</sup> AWO-2, AWO-4, Antwort zu Frage 2.

<sup>413</sup> AWO-7, Antwort zu Frage 2.

<sup>414</sup> AWO-2, Antwort zu Frage 2.

<sup>415</sup> AWO-1, Antwort zu Frage 1.

lungen ausschließlich erinnerte Inhalte der Leitsätze wiedergegeben wurden, wurde nicht deutlich. Auch meine Nachfragen zu diesem Punkt wurden nicht präzise beantwortet.

### **3.2.2.1.2 Zusammenarbeit Kita und Familie**

Der zweite Qualitätsentwicklungsprozess, der ebenfalls mithilfe der IQUE-Methode durchgeführt wurde, behandelte die *Kooperation der Kita mit den Eltern*. Dieser Prozess wurde ebenfalls von allen Befragten<sup>416</sup> erwähnt und mit einer ähnlichen Terminologie benannt, z. B. „Zusammenarbeit mit Eltern und Familien“<sup>417</sup> und „Zusammenarbeit von Kita und Familie“<sup>418</sup>.

Bei der Frage nach den Inhalten dieses Prozesses wurden über die eben genannten Begrifflichkeiten hinaus keine differenzierten Ausführungen gemacht. Deutlich wurde hier jedoch folgendes Prinzip: Die entsprechenden Leitsätze und Indikatoren in beiden IQUE-Prozessen dienten als Standardvorgaben, und die Kita wurde dahingehend untersucht, welche dieser Vorgaben schon realisiert seien bzw. in welcher Hinsicht noch Veränderungsprozesse eingeleitet werden müssten.<sup>419</sup>

### **3.2.2.2 Die Implementierung der Qualitätsentwicklungsverfahren**

Die Kindertagesstättenleiterinnen erinnerten sich sehr unterschiedlich, wann sie mit ihrer Kita den Prozess der Integrierten Qualitäts- und Personalentwicklung begonnen hatten; der erste Prozess habe zwischen 2000 und 2003 angefangen.<sup>420</sup> Eine Befragte äußerte nach Einsichtnahme in ihre Unterlagen zur Qualitätsentwicklung, dass die Leitungskräfte im Januar 2001 einführende Informationen erhalten hätten, und der allgemeine Start habe Mitte desselben Jahres stattgefunden.<sup>421</sup> In den weiteren Prozess, bei dem es um die Kooperation zwischen Kita und Eltern ging, sei, laut einer Interviewpartnerin, 2005 eingestiegen worden.<sup>422</sup> Die Entscheidung für dieses Verfahren habe der Träger getroffen.<sup>423</sup>

---

<sup>416</sup> Vgl. AWO-1, AWO-3, AWO-4, AWO-5, AWO-6, AWO-7, Antwort zu Frage 2; vgl. AWO-2, Antwort zu Frage 1.

<sup>417</sup> AWO-2, Antwort zu Frage 1.

<sup>418</sup> AWO-4, Antwort zu Frage 2.

<sup>419</sup> Vgl. AWO-6, Antwort zu Frage 3.

<sup>420</sup> Vgl. AWO-1, AWO-2, AWO-3, AWO-4, AWO-5, AWO-6, AWO-7, Antwort zu Frage 1.

<sup>421</sup> Vgl. AWO-1, Antwort zu Frage 3 und 6.

<sup>422</sup> Vgl. AWO-7, Antwort zu Frage 1.

<sup>423</sup> Vgl. AWO-1, AWO-3, Antwort zu Frage 2.

Ob es einen Einfluss auf die Motivation der Mitarbeiterinnen hatte, dass die Kindertagesstätten an der Entscheidung, welches Qualitätsentwicklungsverfahren durchgeführt wird, nicht beteiligt waren, wurde nicht zur Sprache gebracht. Dass der Startzeitpunkt für das IQUE-Verfahren nicht mehr exakt terminiert werden konnte, mag sicherlich daran liegen, dass er schon einige Jahre zurückliegt.

### 3.2.2.3 Methodik und Beteiligung der Mitarbeiterinnen

Von allen Kita-Leiterinnen wurde beschrieben, dass im IQUE-Verfahren „Leitsätze“<sup>424</sup> formuliert wurden. Neben den Leitsätzen wurde von „Indikatoren“<sup>425</sup> gesprochen, wobei einmal auch der Begriff „Untersätze“<sup>426</sup> und einmal „Kriterien“<sup>427</sup> verwendet wurde. Diese Leitsätze seien von verschiedenen Personengruppen entwickelt worden, es wurden Erzieherinnen<sup>428</sup>, Eltern<sup>429</sup>, Leitungen<sup>430</sup> und Bereichsleitungen<sup>431</sup> aufgezählt. Zwei Befragte äußerten, dass die Leitungskräfte bei der Erarbeitung der Leitsätze und Indikatoren explizit nicht miteinbezogen worden waren.<sup>432</sup>

Diese Tatsache ist insofern problematisch, als dass die Kita-Leiterin die Inhalte in ihrem Team bearbeiten soll. Sicherlich ist es möglich, einen vorgegebenen Sachverhalt zu verinnerlichen – problematisch wird es jedoch, wenn die Leitungskraft Leitsätze und Indikatoren inhaltlich nicht akzeptieren kann. Sollte dieser Fall eintreten, kann sie meines Erachtens das entsprechende Thema nicht engagiert moderieren.<sup>433</sup>

Die weitere Umsetzung des Verfahrens wurde wie folgt erläutert:

„Wir haben erst einmal eine Bestandsaufnahme gemacht: Wie arbeiten wir jetzt zurzeit? Wir haben erst einmal eine Leitungsfortbildung dazu gehabt, da war immer eine Leitung und eine KollegIn aus dem Team dabei, als MultiplikatorIn für das Team. Dann haben wir gemeinsam auf Dienstbesprechungen oder Teamtagen Bestandsaufnahmen gemacht und überlegt: Wie arbeiten wir nach den Kriterien, Leitsätzen und Indikato-

---

<sup>424</sup> AWO-1, AWO-2, Antwort zu Frage 2; AWO-3, Antwort zu Frage 3; AWO-4, AWO-5, AWO-6, AWO-7, Antwort zu Frage 1.

<sup>425</sup> AWO-2, Antwort zu Frage 2; AWO-3, Antwort zu Frage 3; AWO-5, AWO-7, Antwort zu Frage 1.

<sup>426</sup> AWO-1, Antwort zu Frage 2.

<sup>427</sup> AWO-6, Antwort zu Frage 1.

<sup>428</sup> Vgl. AWO-4, Antwort zu Frage 2; vgl. AWO-7, Antwort zu Frage 1.

<sup>429</sup> Vgl. AWO-4, AWO-5, Antwort zu Frage 2; vgl. AWO-7, Antwort zu Frage 1.

<sup>430</sup> Vgl. AWO-4, Antwort zu Frage 2; vgl. AWO-7, Antwort zu Frage 1.

<sup>431</sup> Vgl. AWO-4, Antwort zu Frage 2.

<sup>432</sup> Vgl. AWO-1, AWO-7, Antwort zu Frage 12.

<sup>433</sup> Es entspricht einem Prinzip im Rahmen eines IQUE-Prozesses, dass die Kita-Leitungskräfte, obwohl sie bei der Moderation des Prozesses die Führungsrolle übernehmen, bei der Entwicklung der Leitsätze und Indikatoren selbst nicht beteiligt werden. Ich gehe davon aus, dass es aus dem Grunde passiert, damit Ansichten der beteiligten Erzieherinnen, die mit der praktischen Arbeit betraut sind, mehr Berücksichtigung finden.

ren? Und dann haben wir überprüft, ob wir so arbeiten, was wir noch besser machen müssen, was wir überprüfen können. Dann wurde es verschriftlicht, es gab Absprachen im Team, und natürlich wurden auch Eltern miteinbezogen. Elternräte wurden informiert, was sich jetzt geändert hat, wie es jetzt anders läuft, [...] zum Thema Beschwerdemanagement [...] gibt es jetzt einen Elternbriefkasten, da können sie jetzt ihre Beschwerden hineinwerfen.“<sup>434</sup>

Diese Art der Bestandsaufnahme wurde noch von drei weiteren Kita-Leiterinnen als methodisches Vorgehen des IQUE-Qualitätsentwicklungsverfahrens in ähnlicher Weise veranschaulicht.<sup>435</sup>

Zwei Befragte erläuterten, dass die Leitungskräfte darin geschult wurden, die Umsetzung der Leitsätze mit ihren Mitarbeiterinnen zu erarbeiten.<sup>436</sup> Diese Vorgehensweise wurde von einer Kita-Leiterin insofern kritisiert, als dass es sinnvoller gewesen wäre, wenn das Gesamtteam der Erzieherinnen die primären Fortbildungen absolviert hätte.<sup>437</sup> Von den anderen Befragten wurde diese Vermittlung aus zweiter Hand jedoch nicht kritisiert, für sie waren auch dadurch alle pädagogischen Mitarbeiterinnen an diesem Qualitätsentwicklungsprozess beteiligt.<sup>438</sup>

Auch wenn sich nur eine Kita-Leiterin dahingehend geäußert hat, dass sie eine Beteiligung aller Mitarbeiterinnen an den Primärschulungen für besser befunden hätte, so muss man diese Tatsache auch als Hinweis verstehen, dass womöglich durch die sekundäre Übermittlung Inhalte verloren gingen oder aber nicht so vertiefend bearbeitet werden konnten. Ebenso ist es möglich, dass der Prozess je nach Moderationsfähigkeit der einzelnen Leitungskraft stark differiert und womöglich die oben genannte Kita-Leiterin es für sich selbst als schwierig ansah, den IQUE-Prozess zu vermitteln.

In einer Bestandsaufnahme geht es darum, den Ist-Zustand in der Kita mithilfe der entsprechenden Leitsätze und Indikatoren zu überprüfen, um Maßnahmen zu ergreifen, durch die man sich den in den Leitsätzen formulierten Vorgaben weiter annähert. Diese Absprachen werden verbindlich vereinbart und auch gegenüber Eltern transparent gemacht. Die primäre Schulung zur Moderation der Themen in ihrem Kita-Team erhielt, wie oben erwähnt wurde, die Kita-Leitung. Der eigentliche Qualitätsentwicklungsprozess vollzog sich für die pädagogischen Mitarbeiterinnen dann auf Teamtagen und Dienstbesprechungen.

---

<sup>434</sup> AWO-3, Antwort zu Frage 3.

<sup>435</sup> Vgl. AWO-2, Antwort zu Frage 2; vgl. AWO-4, AWO-6, Antwort zu Frage 3.

<sup>436</sup> Vgl. AWO-1, Antwort zu Frage 2; vgl. AWO-5, Antwort zu Frage 3.

<sup>437</sup> Vgl. AWO-5, Antwort zu Frage 3.

<sup>438</sup> Vgl. AWO-1, AWO-3, AWO-4, AWO-6, Antwort zu Frage 3; vgl. AWO-2, Antwort zu Frage 21; vgl. AWO-7, Antwort zu Frage 8.

Es wurde leider in den Interviews nicht deutlich, wie durch die Auseinandersetzung mit vorformulierten Sätzen pädagogisches Handeln beeinflusst werden kann. Durch Vereinbarungen im Mitarbeiterinnen-Team konnten jedoch neue Maßnahmen verabredet werden.

#### **3.2.2.4 Zeit- und Arbeitsaufwand**

Die Dauer, in der die Qualitätsentwicklung mithilfe der IQUE-Methode durchgeführt wurde, wurde von einer Befragten mit drei bis vier Jahren angegeben, eine andere Befragte meinte, dass sie in ihrer Kita drei Jahre mit diesem Verfahren gearbeitet hätte.<sup>439</sup> Den Bearbeitungsumfang für die Kita beschrieb eine weitere Kita-Leiterin so: „Für jedes Jahr wurde ein Leitsatz angesetzt, womit man sich befasst, womit sich auch jede Kita befasst hat. Das haben wir jetzt vier oder fünf Jahre gemacht.“<sup>440</sup>

Der Rückblick auf die Implementierungsphase wurde von einer Kita-Leiterin wie folgt wiedergegeben:

„Es war so, dass man eine Dienstbesprechung hat, die man immer macht, um die Alltagsprobleme zu besprechen. Dann haben wir immer eine dazwischen geschoben. Ich kann mich nicht mehr erinnern, aber ich weiß, dass es sehr viele zusätzliche Tage waren, wo man sich nach der Arbeit mit den Kindern eine Stunde oder auch anderthalb – ich weiß es nicht mehr so genau – hingesetzt hat, um Schritt für Schritt diese Qualitätssicherung durchzuführen. Beim ersten Prozess war es sehr intensiv. Da hatte ich auch einen richtigen Fahrplan, wie ich es durchführen sollte und wollte. Das haben wir gemeinsam in der Leitungsrunde erarbeitet, und wir hatten ganze Blöcke, die wir mit AWO-EXT2 in Tagungshäusern verbracht haben, wo wir vorbereitet wurden, und das habe ich dann hier umgesetzt. Also, ich war sozusagen der Mentor, der Mensch, der es hier hineingetragen hat. Zwischendurch muss man sich natürlich überlegen, wo man damit hin will und wie man dieses Allgemeine, was vorgegeben ist, in welchen Rahmen hineinpresst. [...] Wie begeistere ich die Kollegen? Wie bekomme ich sie mit hinein? Welchen Leitsatz nehmen wir? Ich habe dann mit ihnen [...] Vereinbarungen geschlossen, welche Gruppe das nächste Jahr nach welchem Leitsatz arbeiten will.“<sup>441</sup>

In der vorstehenden Aussage wird auch deutlich, dass es für eine Kita-Leiterin mit Schwierigkeiten verbunden war, ihre Kolleginnen zu motivieren, sich mit den Vorgaben

---

<sup>439</sup> Vgl. AWO-6, AWO-7, Antwort zu Frage 1.

<sup>440</sup> AWO-5, Antwort zu Frage 1.

<sup>441</sup> AWO-1, Antwort zu Frage 3.

der Leitsätze auseinanderzusetzen und diese dann in den Kita-Alltag zu integrieren. Auch wenn für die Implementierung eines gesamten IQUE-Prozesses ein Jahr vorgesehen ist, so wurde hier in den AWO-Kitas mehrfach zum Ausdruck gebracht, dass die Prozesse mehrere Jahre bearbeitet wurden; teilweise wurde nur ein Leitsatz in einem Jahr behandelt, wobei nicht deutlich wurde, auf welche Weise oder wie oft dieser auf Dienstbesprechungen oder Teamtagen thematisiert wurde. Eine Kita-Leiterin beschreibt den zweiten Prozess des IQUE-Verfahrens als nicht mehr so intensiv, wie es beim ersten der Fall war. Unklar bleibt, ob es am Thema *Kita und Familie* lag oder daran, dass die Vorgehensweise der Bestandsaufnahmen zu formal war. Möglich ist auch, dass der Grund für das abnehmende Interesse darin zu suchen ist, dass Schulungen für die Kita-Leiterinnen bei diesem zweiten Prozess nicht mehr so intensiv begleitet wurden.

### 3.2.2.5 Unterstützung und Kritik

Positiv wurde von einer Befragten die schrittweise Einführung in das IQUE-Verfahren durch den Träger erwähnt.<sup>442</sup> Dass sie sich gut begleitet gefühlt hätten und die Unterstützung des Trägers hilfreich gewesen sei, wurde von vier weiteren Kita-Leiterinnen angesprochen.<sup>443</sup> Eine dieser Befragten hob die Weiterbildungen für ihre Mitarbeiterinnen lobend hervor, jedoch merkte sie kritisch an, dass die Schulungen für die Kita-Leitungen zu umfangreich gewesen seien.<sup>444</sup> Dass sie kein Interesse an einer Unterstützung durch ihren Träger habe, wurde nur von einer Interviewpartnerin beschrieben. Ihr waren autonome Entscheidungsbefugnisse wichtiger:

„Ich erwarte gar nicht viel von denen. Wenn ich hier nicht etwas selbst machen würde, dann eben nicht. Ich glaube, es ist bei allen Trägern mehr oder weniger gleich. Ob ich etwas tue oder nicht, liegt an mir selbst, und ich bin auch kein Mensch, der immer etwas von Mutti oder Papi braucht, also, ich kann es schon selbst regeln. Ich will nur nicht, dass mir jemand immer zwischen die Füße grätscht oder plötzlich ankommt und sagt: Na ja, dafür gibt es aber kein Geld oder keine Farbe. [...] Ich frage auch lieber wenig nach, dann bekomme ich auch keine Antworten, die ich nicht will. Ich merke, wenn ich mich mit dem Träger auseinandersetze, ist es keine Entlastung, sondern es ist eher: Ja, super Idee, dann mach' mal schön. Oder: Nein, das geht nicht, weil – Und dann frage ich lieber nicht und mache meine Sachen hier. Für die IQUE haben wir na-

---

<sup>442</sup> Vgl. AWO-1, Antwort zu Frage 3.

<sup>443</sup> Vgl. AWO-4, AWO-7, Antwort zu Frage 13; vgl. AWO-5, AWO-6, Antwort zu Frage 3 und 13.

<sup>444</sup> Vgl. AWO-4, Antwort zu Frage 13.

türlich Fortbildungen gehabt, aber keine Zeiten, nicht mehr Geld, auch nicht mehr Anerkennung.“<sup>445</sup>

Nicht als Kritik am Träger, aber doch als grundsätzliche Vorbehalte gegenüber der Methode kann man die beiden folgenden Aussagen werten. Eine der beiden Befragten beschrieb die Methode des IQUE-Verfahrens als „sehr aufwendig und sehr kleinschrittig. Ich fand es zu theoretisch.“<sup>446</sup> Der anderen Kita-Leiterin war die Vorgehensweise zu unflexibel und standardisiert.<sup>447</sup> Abschließend noch ein Beispiel, wie die Qualitätsentwicklung laut Aussage einer Interviewpartnerin im Laufe des Prozesses abebbte:

„Ja, das Problem ist, dass es irgendwann ausgelaufen ist. Es war dann irgendwie abgefrühstückt. Ich hatte das Gefühl, es war ein Prozess, den wir durchlaufen haben, und dann ging es nicht mehr weiter. Es wurde zwar noch bei den Jahresgesprächen gefragt: Welchen Leitsatz arbeitet ihr denn jetzt ab? Man kann natürlich jedes Jahr schauen: Okay, ganzheitliche Entwicklung der Kinder, da können wir ja Leitsatz drei nehmen, oder wir hatten Leitsatz vier noch gar nicht. Aber irgendwie war dann die Luft raus. Es war zu künstlich, also, zum Schluss wurde es künstlich. Am Anfang war es interessant, wir haben alle gemeinsam einen Prozess durchlaufen, wir haben etwas vereinbart und einen Teamtag dazu gemacht usw., man hätte es natürlich wieder und wieder und wieder machen können, aber wir haben es nicht mehr gemacht. Es war irgendwie durch. Es wurde noch einmal ein Impuls durch die Geschichte mit der Elternzusammenarbeit gesetzt, aber die war schon nicht mehr so intensiv wie die ersten Geschichten. Und dann hieß es irgendwann: Ja, es kommt jetzt dieses neue Qualitätssystem, QM TANDEM, wo AWO drin ist, ist AWO drauf, oder anders herum, QM TANDEM, genau. Und dann kippte alles andere weg, und es war für mich auch nicht mehr so aktuell.“<sup>448</sup>

Betrachtet man das obige Zitat genauer, so ist festzustellen, dass sich zunehmend formal an den Leitsätzen abgearbeitet wird, deren Sinn für die eigene Arbeit nicht ersichtlich ist. Anfänglich war es ein guter, gemeinsamer Impuls, der als produktiv empfunden wurde, aber später führte das Verfahren in eine Art Sackgasse. Daraus lässt sich schließen, dass die anfängliche Bestandsaufnahme und die Reflexion über das eigene Tun zunächst als positiv gewertet wurden. Darauf müsste jedoch methodisch etwas Neues folgen, das die Erkenntnisse für die eigene Arbeit fruchtbar macht.

---

<sup>445</sup> AWO-3, Antwort zu Frage 13.

<sup>446</sup> AWO-4, Antwort zu Frage 11.

<sup>447</sup> Vgl. AWO-1, Antwort zu Frage 2, 5 und 12.

<sup>448</sup> AWO-1, Antwort zu Frage 13.

Das System wird ab einem bestimmten Zeitpunkt als 'künstlich' wahrgenommen – das heißt, die Interviewte beschreibt es als etwas Äußerliches, das nicht verinnerlicht oder zu etwas Eigenem gemacht wurde. Der Prozess erscheint zunehmend als ein von außen herangetragenem Anspruch, der noch eine Weile erfüllt und dann fallen gelassen wird. Man könnte dies auch dahingehend interpretieren, dass es sich zu einem fortgeschrittenen Zeitpunkt 'rächt', dass die Kita-Leitungen nicht an der Konzeptionsentwicklung selbst beteiligt waren.

Das immergleiche methodische Vorgehen im Rahmen des IQUE-Qualitätsentwicklungsprozesses scheint dazu zu führen, dass ein kontinuierliches Interesse an der Beschäftigung mit den Themen für die Erzieherinnen verbleibt und somit der weitere Prozessverlauf stagniert. Es kann daher in dieser Weise keine fortlaufende Weiterentwicklung pädagogischer Qualität gewährleistet werden. Man kann daraus die Schlussfolgerung ziehen, dass sich das IQUE-Verfahren letztlich nicht dazu eignet, kontinuierliche Verbesserungen zu erreichen.

Als Evaluationskriterium kann man demzufolge ableiten, dass ein Qualitätsentwicklungsverfahren kontinuierliche Verbesserungsprozesse gewährleisten muss, und zwar durch abwechslungsreiche Gestaltung des methodischen Vorgehens, womit sich die Beteiligten identifizieren können.

### **3.2.2.6 Überprüfung der erreichten Qualität und Zertifizierung**

Eine Zertifizierung habe es innerhalb des IQUE-Verfahrens nicht gegeben, gaben fünf der sieben Befragten an.<sup>449</sup> Zwei Kita-Leiterinnen berichteten allerdings, dass sie für den IQUE-Prozess sehr wohl ein Zertifikat erhalten hätten.<sup>450</sup> Während in zwei Kitas erläutert wurde, dass die Umsetzung des IQUE-Qualitätsentwicklungsprozesses im jährlichen Gespräch zwischen Leitung und Träger kontrolliert wurde,<sup>451</sup> schilderte eine Befragte, dass eine Überprüfung nie stattgefunden habe:

„Also, ich glaube auch, ich habe es hier umgesetzt, aber mein Vorgänger hier hatte ja auch zwei Jahre, in denen er es umsetzen sollte und hat es nicht gemacht, und das war auch egal, also, es schaut auch niemand.“<sup>452</sup>

---

<sup>449</sup> Vgl. AWO-2, AWO-3, AWO-4, AWO-5, AWO-6, Antwort zu Frage 14.

<sup>450</sup> Vgl. AWO-1, AWO-7, Antwort zu Frage 14.

<sup>451</sup> Vgl. AWO-1, Antwort zu Frage 13 und 14; vgl. AWO-7, Antwort zu Frage 2.

<sup>452</sup> AWO-3, Antwort zu Frage 13.



Letztendlich gibt es bei den Interviewpartnerinnen keine Übereinstimmung darüber, ob die IQUE eine offizielle Zertifizierung beinhaltet. Im Falle von IQUE handelt es sich um eine Art Teilnahmebescheinigung; überprüfende Gespräche des Trägers sind im Rahmen des Verfahrens nicht obligatorisch vorgeschrieben. Die Anbindung der Kitas an den Träger scheint nicht allzu stark zu sein, wie das Beispiel der der Kita-Leitung beweist, die sich dem Qualitätsentwicklungsprozess entzogen hat. Eine Umsetzung oder Verfolgung der Prozesse kann somit auch durch die jährlichen, der Überprüfung dienenden Gespräche nicht hinlänglich gewährleistet werden.

### **3.2.2.7 Auswirkungen der Qualitätsentwicklung**

Die allgemeinen Neuerungen, die im Rahmen des IQUE-Qualitätsentwicklungsverfahrens, thematisch erarbeitet wurden, betreffen im Wesentlichen folgende Bereiche:

- ein professionelleres Bewusstsein der Erzieherinnen,<sup>453</sup>
- die Einführung von Beobachtungsmethoden,<sup>454</sup>
- die fachliche Weiterqualifizierung der Mitarbeiterinnen und Veränderungen im Materialangebot sowie der Räume innerhalb der Kita,<sup>455</sup>
- eine bessere Dokumentation und transparentere Außendarstellung,<sup>456</sup>
- die Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Kita und Eltern.<sup>457</sup>

Wie sich diese Themen in der Kita-Praxis konkret zeigen, soll im Folgenden untersucht werden.

#### **3.2.2.7.1 Die Erzieherinnen**

Die IQUE-Qualitätsentwicklung, wie sie bei der AWO durchgeführt wurde, hat teilweise zu einer veränderten inneren Einstellung der Erzieherinnen geführt. Hierzu das folgende Beispiel:

---

<sup>453</sup> Vgl. AWO-1, Antwort zu Frage 2 und 4; vgl. AWO-2, AWO-4, Antwort zu Frage 4 und 5; vgl. AWO-3, Antwort zu Frage 4 und 6; vgl. AWO-5, Antwort zu Frage 4.

<sup>454</sup> Vgl. AWO-1, Antwort zu Frage 4, 7 und 10; vgl. AWO-2, Antwort zu Frage 16; vgl. AWO-3, Antwort zu Frage 5; vgl. AWO-4, AWO-5, AWO-6, AWO-7, Antwort zu Frage 10.

<sup>455</sup> Vgl. AWO-1, Antwort zu Frage 10; vgl. AWO-2, Antwort zu Frage 11; vgl. AWO-3, Antwort zu Frage 3; vgl. AWO-4, Antwort zu Frage 8; vgl. AWO-7, Antwort zu Frage 7.

<sup>456</sup> Vgl. AWO-1, AWO-3, Antwort zu Frage 4; vgl. AWO-2, AWO-4, AWO-6, Antwort zu Frage 5; vgl. AWO-6, Antwort zu Frage 4 und 6; vgl. AWO-7, Antwort zu Frage 4 und 5.

<sup>457</sup> Vgl. AWO-1, Antwort zu Frage 4 und 7; vgl. AWO-2, Antwort zu Frage 8; vgl. AWO-3, AWO-5, AWO-7, Antwort zu Frage 4; vgl. AWO-4, Antwort zu Frage 10; vgl. AWO-6, Antwort zu Frage 11.

„Das Bewusstsein der ErzieherInnen hat sich gewandelt, auf jeden Fall. Ich habe jetzt mehr und mehr das Gefühl, weil wir seit diesem Jahr ganz anders mit den Bildungsempfehlungen arbeiten, dass sich das Bildungsverständnis und die Beobachtung und Dokumentation verändert hat.“<sup>458</sup>

Hier werden zwar die einzelnen Themen benannt, mit denen sich im Rahmen der Qualitätsentwicklung beschäftigt wurde, aber welches veränderte Bewusstsein die Pädagogin dadurch erlangt hat oder worin sich dies äußert, wird nicht konkretisiert. Auf Nachfrage erläutert die oben zitierte Kita-Leiterin allerdings, dass durch die Beschäftigung mit den Hamburger Bildungsempfehlungen eine „bewusste Dokumentation zu Bildungsbereichen“<sup>459</sup> entstanden ist. Früher seien höchstens Fotos von Festen in der Kita gezeigt worden.<sup>460</sup>

Auch die folgende Aussage bezieht sich auf den Bewusstseinswandel der pädagogischen Mitarbeiter:

„Also, das Profil der ErzieherInnen hat sich gestärkt. Es ist nicht mehr nur die Frau, die mit den Kindern spielt, sondern es ist professioneller geworden. Es ist auch klarer, dass ich nicht mit einer Kaffeetasse durch das Haus laufe, solche Themen haben sich auch bewegt, oder dass ich nicht draußen mit einer Kaffeetasse sitze. Das gibt es hier nicht mehr, weil den Kollegen klar wurde, dass es keinen professionellen Eindruck macht, wenn Leute hier die Dorfkoppel entlang laufen und ich hier sitze. Das Bild des Erziehers hat sich gewandelt, und damit einher geht ein anderes Selbstbewusstsein.“<sup>461</sup>

Hier wird eine Wahrnehmung geäußert, die sich darauf bezieht, dass die Tätigkeit einer Erzieherin nicht mehr nur in der Beaufsichtigung oder Betreuung der Kinder besteht. Ob jedoch in diesem Fall nur die Kaffeetasse weggelassen wird, was Erzieherinnen nun stattdessen tatsächlich im Kita-Alltag tun oder wie ein professionelleres Selbstbild entstanden ist, hierzu gibt es ebenfalls keine differenzierten Beschreibungen.

Dass es kein einfacher Prozess sei, sich eine andere Einstellung zu erarbeiten, wurde mit Bezugnahme auf den sich verändernden Blick gegenüber Kindern und Eltern von einer Befragten so ausgedrückt:

„Was auch schwierig war zu sehen, war, dass wir die Eltern mehr und mehr als Experten der Kinder sehen. Dieses Bild vom Kind und dieses Bild von den Eltern hier hat sich, glaube ich, doch innerhalb dieser Qualitätsentwicklung verändert und auch das

---

<sup>458</sup> AWO-4, Antwort zu Frage 4.

<sup>459</sup> AWO-4, Antwort zu Frage 4.

<sup>460</sup> Vgl. AWO-4, Antwort zu Frage 4.

<sup>461</sup> AWO-3, Antwort zu Frage 6.

Ansprechen einzelner Punkte innerhalb dieser Leitsätze. Also, es war ein großes, großes Thema, Eltern als Experten zu sehen, was auch in einem Leitsatz steht.<sup>462</sup>

Während die Erzieherinnen heute in der Lage seien, die Elterngespräche kompetenter zu führen,<sup>463</sup> würden sie auch die Bedürfnisse der Kinder besser wahrnehmen.<sup>464</sup>

In diesen Aussagen wird angedeutet, dass die Erzieherinnen durch die Leitsätze mit bisher ungewohnten Sichtweisen konfrontiert wurden, die man nicht einfach übernehmen und verinnerlichen könne, sondern dass es sich um einen Prozess handelte, der eine Haltungsveränderung der Erzieherinnen bewirkt und beispielsweise in deren Bemühen sichtbar wird, den Eltern heute die Arbeit in der Kita transparenter zu machen. Auf Nachfragen<sup>465</sup> hin wurde geschildert, dass Elterngespräche über eine bessere Vorbereitung und auch aufgrund der Dokumentation über die Entwicklung der Kinder professioneller geworden seien.<sup>466</sup> Auf welche Weise jedoch die kindlichen Bedürfnisse anders wahrgenommen werden, wurde nicht konkretisiert.

Im Rahmen der Qualitätsentwicklung hat sich das pädagogische Personal auch fachlich weitergebildet. Dies habe zu einem Ausbau von Schwerpunkten in speziellen Bildungsbereichen oder zur Vertiefung eines Themengebiets geführt, wurde von fünf Kita-Leiterinnen erwähnt.<sup>467</sup> Eine Befragte äußerte in diesem Zusammenhang, dass die Erzieherinnen nicht nur die Verantwortung für ihr Fachgebiet trügen, sondern auch für die entsprechende bildungsanregende Ausstattung zu sorgen hätten. Hierfür stünden ihnen gesonderte finanzielle Mittel zur Verfügung.<sup>468</sup>

Diese fachliche Spezialisierung der Erzieherinnen ist mit jener im SOAL-Verfahren vergleichbar. In welchen Verantwortungsbereich jedoch allgemein der Einsatz der finanziellen Mittel fällt oder ob Bereiche prioritär behandelt werden bzw. wie Entscheidungen für Anschaffungen gefällt werden, wurde – mit Ausnahme der letztgenannten Aussage – weder in den AWO-Interviews noch in jenen der SOAL-Kitas deutlich.

Die Einarbeitung in die Beobachtungsmethoden war ebenfalls Bestandteil des Qualitätsentwicklungsprozesses. Eine Kita-Leiterin sprach davon, dass der Träger das Beobachtungsverfahren vereinheitlicht hätte, aber man könne innerhalb der Kita drei unter-

---

<sup>462</sup> AWO-4, Antwort zu Frage 6.

<sup>463</sup> Vgl. AWO-1, Antwort zu Frage 10; vgl. AWO-3, Antwort zu Frage 4; vgl. AWO-6, Antwort zu Frage 4.

<sup>464</sup> Vgl. AWO-2, Antwort zu Frage 5; vgl. AWO-6, Antwort zu Frage 5 und 9.

<sup>465</sup> Die persönliche Interviewführung hat sich gegenüber schriftlich auszufüllenden Fragebögen immer wieder als vorteilhaft herausgestellt. So konnte ich auch im Sinne der Grounded Theory Sachverhalten vertiefend auf den Grund gehen, da es durch Nachfragen möglich war, herausbekommen, ob es zu einzelnen Punkten präzisere Vorstellungen gibt.

<sup>466</sup> Vgl. AWO-1, Antwort zu Frage 10.

<sup>467</sup> Vgl. AWO-1, Antwort zu Frage 5 und 14; vgl. AWO-2, Antwort zu Frage 11; vgl. AWO-3, Antwort zu Frage 3; vgl. AWO-4, Antwort zu Frage 8; vgl. AWO-7, Antwort zu Frage 7.

<sup>468</sup> Vgl. AWO-4, Antwort zu Frage 4.

schiedliche Varianten verwenden.<sup>469</sup> Als Beobachtungsverfahren wurde dreimal die sogenannte *Gelsenkirchener Methode*<sup>470</sup> genannt, zweimal der *Baum der Erkenntnis*<sup>471</sup> und einmal die *Grenzsteine der Entwicklung*<sup>472</sup>. Für Kinder unter drei Jahren gäbe es noch keine Beobachtungsmethode führte eine Kita-Leiterin an.<sup>473</sup> Für den Bereich der Sprachstandserhebung wurden in einem Interview zwei Methoden, nämlich *Sismik* und *Seldak*, genannt.<sup>474</sup> Eine Interviewpartnerin berichtete, dass sich die Gruppenerzieherinnen in ihrer Kita halbjährlich mit dem Beobachten der Kinder abwechseln würden.<sup>475</sup> Es scheint generell mit Schwierigkeiten behaftet zu sein, ein Verfahren zu finden, das in der Praxis gut handhabbar ist. Hierzu beschrieb eine Kita-Leiterin, dass sie trotz der Qualitätsentwicklung bislang zu keiner befriedigenden Situation hinsichtlich der Beobachtungsmethoden in ihrer Kita gekommen sei:

„[D]as Beobachtungsinstrument, das wirklich für alle handhabbar ist und angewandt wird, haben wir irgendwie noch nicht gefunden. Wir können oft sagen: Nun macht mal endlich. Es gibt tausend Möglichkeiten, wie man beobachten kann, und die haben das auch alles. Wir haben tausend verschiedene Beobachtungsbögen und Möglichkeiten. Ja, aber es geht auch darum, wie man es hinbekommt, dass etwas umgesetzt wird. Sie sagen: Ich kam nicht dazu, ich habe keine Zeit dafür gehabt. [...] Man bekommt fünf verschiedene Dokumentationsmöglichkeiten, und nun macht einmal. Ich habe ihnen gesagt: Nun macht einmal. Und sie haben gesagt: Wann mache ich das? Es ging nicht, denn die war krank, und dann war das und das und das. Man wird da mit tausend Ausreden konfrontiert. Das hat alles keinen Sinn, finde ich. Wozu wir übergegangen sind, ist zu sagen: Wenn ihr irgendetwas beobachtet, wo Kinder intensiver an etwas dran sind, versucht, das zu fotografieren, und zwar so, dass man sieht, worum es geht, also, da einen besonderen Blick zu entwickeln. Das können noch nicht alle gut, aber inzwischen können es viele gut.“<sup>476</sup>

---

<sup>469</sup> Vgl. AWO-3, Antwort zu Frage 5.

<sup>470</sup> Vgl. AWO-5, AWO-6, AWO-7, Antwort zu Frage 10. Hierbei handelt es sich um ein diagnostisches Instrumentarium, um Entwicklungsdefizite feststellen zu können.

<sup>471</sup> Vgl. AWO-1, AWO-5, Antwort zu Frage 10. In diesem Verfahren geht es darum, Lernschritte eines Kindes zu dokumentieren. Für den Kita-Bereich sind vor allem die Wurzeln des Baumes interessant, da dort verschiedene Entwicklungsbereiche, wie die motorische oder soziale Entwicklung, regelmäßig überprüft und beobachtet werden sollen, mit Hinblick darauf, welche Kompetenzen ein Kind schon erreicht hat. Vgl. Viernickel, S. / Völckel, P.: *Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag*. 3. Aufl., Freiburg, 2005, S. 106ff.

<sup>472</sup> Vgl. AWO-6, Antwort zu Frage 10. Bei diesem Verfahren handelt es sich um ein diagnostisches Verfahren, um eventuelle Entwicklungsdefizite von Kindern zu erkennen.

<sup>473</sup> Vgl. AWO-7, Antwort zu Frage 10.

<sup>474</sup> Vgl. AWO-4, Antwort zu Frage 10. Bei *Sismik* handelt es sich um ein Sprachstands-Erhebungsinstrument für Kinder mit Migrationshintergrund; *Seldak* dient dazu, den Sprachstand von Kindern mit Sprachproblemen, die mit Deutsch als Erstsprache aufwachsen, zu erheben.

<sup>475</sup> Vgl. AWO-1, Antwort zu Frage 10.

<sup>476</sup> AWO-2, Antwort zu Frage 10.

Das obige Beispiel der Kita-Leiterin macht deutlich, dass sie versucht hat, eine andere Form für das Ausfüllen von Beobachtungsbögen zu finden, da sich diese in der Praxis als nicht praktikabel erwiesen. Doch auch hier muss gefragt werden, was anschließend mit den Fotos passiert, ob sie für weitere Reflexionsprozesse eingesetzt werden oder ob es beim Fotografieren bleibt.

Das genannte Zitat ist in sich recht widersprüchlich – aber gerade dadurch sehr aufschlussreich. Zunächst spricht die Kita-Leiterin davon, dass es bei jeder denkbaren Dokumentationsmethode stets die eine oder andere Mitarbeiterin gebe, die damit Schwierigkeiten hätte; ob dies womöglich ein intellektuelles Problem ist, führt sie jedoch nicht aus. Im Fortgang ihrer Ausführungen scheint es sich dann aber eher als ein Zeitproblem darzustellen, weniger als ein intellektuelles ‚Nichtzurechtkommen‘. Überdies schildert sie auch ein Motivationsproblem: „nun macht einmal“. Darin spiegelt sich, dass für die Interviewte selbst völlig unklar ist, welches System gut und sinnvoll ist: „Es gibt tausend Möglichkeiten, wie man beobachten kann“. Und schließlich spricht sie vom Umsetzungsproblem. Kurzum: Sie sieht, es funktioniert nicht, kann aber nicht systematisch erkennen, woran es liegt, und ist vor allem selbst stark verunsichert ob der vorgegebenen, mannigfachen Möglichkeiten – die Auswahl einer Methode bleibt beliebig und ziellos. Wie kann eine solche Kita-Leiterin sinnvoll Qualitätsentwicklungsprozesse anleiten? Hinsichtlich der von ihr genannten fünf Beobachtungsinstrumente scheint sie den Erzieherinnen freizustellen, welche diese anwenden. Sie gibt ihnen somit keine Orientierung, sondern nur ein „nun macht einmal“. Die Erzieherinnen führen die Anweisungen jedoch nicht aus und sagen beispielsweise, dass sie keine Zeit gehabt hätten. Da die Leiterin ihnen den Sinn des Beobachtens nicht nahebringen kann, erscheint diese Aufgabe als sinnlose Papierfüllaufgabe und evoziert die Frage, wie diese vielfältigen Dokumentationen sinnvoll genutzt werden könnten. Die Suche nach der Schuld für das Scheitern führt zu einem Rundumschlag der Kita-Leiterin: „hat alles keinen Sinn“, bei dem sie das System der „tausend Möglichkeiten“ ebenso kritisiert wie unwillige Erzieherinnen, die fehlende Zeit und grundsätzlich die Nichteignung der Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumente.<sup>477</sup>

Die folgenden Ausführungen kontrastieren das obige Beispiel. Eine weitere Befragte gab einen halbjährlichen Beobachtungsrhythmus an, den sie in ihrer Kita regelrecht terminiert hätte, und auch wenn das Beobachten zu Anfang noch schwierig umzusetzen gewesen sei, sähe es heute so aus:

---

<sup>477</sup> Die wörtlichen Zitate in diesem Abschnitt sind nicht noch einmal mit einer Quellenangabe versehen, da sie Auszüge aus dem vorangestellten Zitat sind.

„Es ist nicht so: Weil ich jetzt Beobachtungsbögen ausfülle, setze ich mich hin und beobachte ich das Kind. Es wird anders herangegangen, weil sie wissen, welche Punkte, welche Aspekte zu beobachten sind, das steht auch hier, von Selbstständigkeit, von Umwelterfassung, soziale und emotionale Entwicklung. Das sind Sachen, die wir ständig in unserer Bereichsbesprechung, die jeden Montag stattfindet, schon in der Fallbesprechung haben, und es ist im Kopf drin, dass sie diese Punkte beobachten. Und wenn wir zu einem Kind fragen: Was denkst du, soziale, emotionale Entwicklung? Dann können sie wirklich zwei, drei Sätze – Das Ausfüllen dieser Formulare geht zack-zack. Es ist Übung, kann man praktisch dazu sagen, und ich finde auch die Begleitung der Kollegen sehr, sehr wichtig. Was die Ausbildung der Erzieher betrifft, gut, jetzt ändert sich in Hamburg einiges, da haben wir sie wirklich sehr, sehr stark begleitet, sodass immer vor Augen ist, worauf man achten muss.“<sup>478</sup>

In dieser Kita scheint der Umgang mit den Beobachtungen erprobt worden zu sein, sodass die Aufgabe, einige Sätze zur Entwicklung der Kinder zu schreiben, als machbar empfunden wird. Mit welchem Ziel jedoch Beobachtungen durchgeführt werden, wird insgesamt nur ansatzweise in den Interviews deutlich. Was fangen die Erzieherinnen hernach damit an, wenn sie einige Sätze formulieren zu Punkten wie: *was das Kind selbstständig kann* oder *wie es emotional oder sozial entwickelt ist*? Eine Kita-Leiterin äußerte sich hierzu so:

„Also, es geht darum, dass sie ein bisschen einen Abgleich haben, dass sie sehen: Aha, das hat er nach einem halben Jahr auch bei dem Kind so beobachtet, also gibt es einen Fortschritt, z. B. sprachlich. Oder auch, dass das Kind besser balancieren kann, oder was weiß ich; diese verschiedenen Sachen.“<sup>479</sup>

Hier geht es also darum, Entwicklungsfortschritte von Kindern festzuhalten. Auch wenn der Träger den Kitas verschiedene Beobachtungsmethoden zur Anwendung empfohlen hat, scheinen nicht die Ergebnisse oder Erkenntnisse, die sich aus einem Beobachtungsverfahren ergeben können, leitend für die Auswahl eines bestimmten Verfahrens zu sein.

Fazit: Im Rahmen des Qualitätsentwicklungsverfahrens wurden Beobachtungsinstrumente eingeführt. Beobachtungsverfahren sind in der Ausbildung und im Kita-Alltag bislang jedoch kein fester Bestandteil gewesen. Es wird überwiegend als nicht einfach geschildert, eine oder mehrere praktikable Methoden zu finden, mit denen in der Praxis

---

<sup>478</sup> AWO-6, Antwort zu Frage 10.

<sup>479</sup> AWO-1, Antwort zu Frage 10.

beobachtet werden kann. Außerdem ist nur in Ansätzen deutlich geworden ist, welche Erkenntnisse aus den Beobachtungen gezogen werden oder mit welchem Sinn und Zweck Beobachtungen durchgeführt werden sollen. In dem Beispiel aus der Kita, in der die Kompetenzen der Kinder erfasst werden und diese Themen auch Bestandteil der Teamsitzungen sind, sind die Erzieherinnen in der Lage, einzelne Entwicklungsbereiche der Kinder auszuformulieren. Ob dies jedoch nur geschieht, um dem formalen Anspruch zu genügen, beispielsweise für jedes Kind halbjährlich einen Beobachtungsbogen auszufüllen, bleibt ebenso unklar wie die realen Konsequenzen aus der Dokumentation von Entwicklungsfortschritten.

Auch bei SOAL wurde das Erlernen des Beobachtungsverfahrens als sehr mühsam beschrieben, wobei dort der Sinn, Kinder wahrzunehmen und Unbekanntes zu entdecken, auch für die Erzieherinnen nachvollziehbar verstanden wurde.

Wenn es im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsverfahrens wesentlich ist, dass Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation eingeführt werden, so gilt es in diesem Zusammenhang, Sinnhaftigkeit, Ziele und Praktikabilität einzelner Verfahren zu analysieren: Soll mit Textbausteinen gearbeitet werden, mit Bögen zum Ankreuzen, mit gerichteten oder ungerichteten Verfahren, wofür eignet sich welche Methode, wie lassen sich Schreib- und Zeitprobleme berücksichtigen? Die Beantwortung dieser Fragen sollte nicht beliebig bleiben.

Als Evaluationskriterium für ein Qualitätsentwicklungsverfahren kann demzufolge geschlossen werden, dass bei der Einführung von Beobachtungs- und Dokumentationsmethoden im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsverfahrens deren Sinn, Zielrichtung und Praktikabilität beachtet werden sollten.

Im Folgenden kodiere ich einen Aspekt der Auswirkungen auf Erzieherinnen, der durch das IQUE-Verfahren, wenn auch nur ansatzweise erkennbar, entstanden ist. Anhand der in der Tabelle kurz zitierten Fundstellen aus dem Datenmaterial wird auch der pragmatische Umgang mit den Anforderungen deutlich:

Kategorien <sup>480</sup>	Wodurch erkennbar	Fundstelle im Text
Professionalisierung und Fachlichkeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aneignung von Fachwissen durch Weiterbildung auf einem speziellem Gebiet der unterschiedlichen Bildungsbereiche</li> <li>• Entwicklungsschritte von Kinder erkennen durch Erlernen von Beobachtungsmethoden</li> <li>• Gesprächsführungs- und Kommunikationskompetenz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „[W]ir [haben] uns diese Bildungsempfehlungen vorgenommen und haben die so verteilt, dass jede ErzieherIn einen Bereich der Bildungsempfehlungen verantwortlich übernommen hat [...] und [sie] geht da jetzt in Fortbildungen.“<sup>481</sup></li> <li>• „Durch das Bildungsempfehlungsraster gibt es ja verschiedenste Sachen, wo die Leute auch verschiedene Fortbildungen gemacht haben. Einer bei uns, [...] macht hauptsächlich die Zahlen und Mengen, [...] eine [...] macht mehr mit den Tieren im Wald, naturkundliche Geschichten.“<sup>482</sup></li> <li>• „Aha, das hat er nach einem halben Jahr auch bei dem Kind so beobachtet, also gibt es einen Fortschritt, z. B. sprachlich.“<sup>483</sup></li> <li>• „die Ausdrucksweise, wie sich die Kollegen zu pädagogischen Themen geäußert haben, z.B. in Elterngesprächen“<sup>484</sup>.</li> <li>• „Es gibt jetzt einen Standardelterngesprächsbogen, den die Kollegen vor dem Gespräch ausfüllen.“<sup>485</sup></li> </ul>

In der Kategorie *Professionalisierung und Fachlichkeit* wird, bezogen auf die fachliche Spezialisierung der Erzieherinnen, eine Orientierung an den Bildungsbereichen deutlich, wie sie in den Hamburger Bildungsempfehlungen<sup>486</sup> beschrieben sind. In den Bildungsempfehlungen werden Anleitungen vorgegeben, wie Erzieherinnen Kompetenzen der Kinder in unterschiedlichsten Bildungsbereichen, z. B. der Sprachkultur oder den Naturwissenschaften, fördern sollen. Um diese Anforderungen entsprechend umzusetzen, spezialisierten sich die Erzieherinnen durch Fortbildungen in einem solchen Bereich. Bei dem Versuch, weitere Kategorien aus dem Interviewmaterial hinsichtlich der Auswirkungen des Qualitätsentwicklungsverfahrens für Erzieherinnen zu entwickeln, stellte

<sup>480</sup> Auch hier handelt es sich, wie ich im SOAL-Auswertungsblock ausführlicher dargelegt habe, um einen axialen Kodierprozess und nicht mehr nur um das Aufbrechen des Materials, wie es für den offenen Kodierprozess kennzeichnend ist und in erster Linie in den inhaltlichen Gliederungspunkten der einzelnen Auswertungsblöcke deutlich wird.

<sup>481</sup> AWO-4, Antwort zu Frage 8.

<sup>482</sup> AWO-1, Antwort zu Frage 10.

<sup>483</sup> AWO-1, Antwort zu Frage 10.

<sup>484</sup> AWO-6, Antwort zu Frage 4.

<sup>485</sup> AWO-3, Antwort zu Frage 4.

<sup>486</sup> Vgl. Freie und Hansestadt Hamburg / Behörde für Soziales und Familie (BSF) – Abteilung Kindertagesbetreuung (Hrsg.): *Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen*. Hamburg, 2005, S. 26ff. Sieben Bildungsbereiche sind dort unterschieden, beispielsweise Musik, bildnerisches Gestalten, soziale und kulturelle Umwelt, mathematische Grunderfahrungen etc.



sich heraus, dass in den Beschreibungen nicht konkretisiert wurde, welche Qualitätsaspekte im Einzelnen erzeugt wurden. So wird beispielsweise von einem sich wandelnden Bewusstsein gesprochen, auch dass sich dies im Rahmen der Beschäftigung mit Beobachtungsverfahren oder den Bildungsempfehlungen entwickelt hätte, allerdings wird nicht ersichtlich, wie sich dieses neue Bewusstsein konkret zeigt. Selbst die oben in der Tabelle aufgeführte fachliche Spezialisierung wurde nur angerissen, es fehlten Beispiele für die tatsächliche Verankerung im Kita-Alltag. Das Erlernen von Beobachtungsverfahren wurde sehr relativierend genannt und mit Zweifeln betrachtet. Und die Kommunikationskompetenz in der Kategorie *Professionalisierung und Fachlichkeit* bezog sich vorrangig auf Elterngespräche, weniger auf Teamabsprachen oder die Kommunikation mit Kindern.

### **3.2.2.7.2 Die Kinder**

Die Veränderungen, die sich durch das Qualitätsentwicklungsverfahren für die Kinder ergeben haben, liegen zum einen in der Selbst- und Mitbestimmung<sup>487</sup> sowie in der größeren Materialvielfalt und den neu gestalteten thematischen Fachräumen<sup>488</sup>. Hierzu im Folgenden einige Beispiele:

„Die Kinder werden ernst genommen in dem, was sie sagen, und bestimmen mit.“<sup>489</sup>

„Es werden mit Kindern gemeinsam mehr Regeln erstellt, Kinder werden mehr einbezogen, es gibt mehr Partizipation in den Morgenkreisen. Jetzt wollen wir z. B. noch einmal beim Teetrinken schauen, welche Ideen Kinder haben, was es noch zum Tee-trinken oder zum Nachmittagssnack geben kann, was sie gern mitmachen würden, z. B. Käse- und Gemüsespieße. Das kann man ja auch super mit den Kindern vorbereiten, sodass Kinder noch mehr einbezogen werden.“<sup>490</sup>

Der Partizipationsgedanke beschränkt sich in diesem Beispiel auf einen sehr engen vorgegebenen Bereich, hier die Nachmittagsmahlzeit. Das folgende Beispiel konzentriert sich darauf zu registrieren, an welchen Angeboten der Kita sich die Kinder beteiligen, um sie gegebenenfalls anzuregen, sich auch für andere Bereiche zu interessieren.

„Ich glaube, sie werden ernster genommen, sie werden mehr gehört. Sie können diese Freiräume dadurch gut nutzen, dass sie einbezogen sind. Also, es ist nicht so, dass jemand allein gelassen wird. Auch wenn es ein großes Haus mit relativ freien Entscheidungen ist, werden die Kinder durch die KontakterzieherInnen, die sie explizit beo-

---

<sup>487</sup> Vgl. AWO-2, Antwort zu Frage 4 und 9; vgl. AWO-3, Antwort zu Frage 8 und 21.

<sup>488</sup> Vgl. AWO-1, Antwort zu Frage 14; vgl. AWO-3, Antwort zu Frage 8; vgl. AWO-4, Antwort zu Frage 8; vgl. AWO-7, Antwort zu Frage 4, 9 und 19.

<sup>489</sup> AWO-2, Antwort zu Frage 4.

<sup>490</sup> AWO-3, Antwort zu Frage 8.

bachten, mehr eingebunden, und die Erzieher stellen mehr fest, durch Strichlisten, die sie machen, welches Kind noch nicht an einem Angebot teilgenommen hat. Dann wird nachgefragt, ob dieses Kind an den Angeboten teilnehmen möchte, und wenn nicht, wird es aber auch ernst genommen, aber es wird dann noch einmal dokumentiert. Dieses Ernstnehmen der Kinder und der Bedürfnisse hat noch einmal eine andere Bedeutung bekommen, und dadurch fühlen sich Kinder mehr angenommen und auch sicherer.“<sup>491</sup>

Aus den genannten Beispielen kann man nicht unbedingt schließen, dass sich das Thema der verstärkten Partizipationsmöglichkeit der Kinder auf eine bestimmte Weise durch das Qualitätsentwicklungsverfahren entwickelt hat, es kommt jedoch zum Ausdruck, dass im Kita-Alltag Aushandlungsprozesse zwischen Kindern und Erzieherinnen stattfinden.

Weitergehend in Richtung Selbstbestimmung, gab die gerade zitierte Kita-Leiterin an anderer Stelle in dem Interview Folgendes an:

„Die Kinder dürfen sehr selbstständig in den Räumen allein sein, auch in diesen Forscherräumen. Wir haben die verschiedenen Räume, und sie dürfen sie nutzen, wie sie es möchten.“<sup>492</sup>

In dieser Kita gab es jedoch auch Einschränkungen für die Benutzung der Räumlichkeiten:

„Es wird mehr darauf geachtet, dass die Räume wirklich die Räume sind, also, dass es z. B. einen Zahlen- und Forscherraum gibt, der dann auch Zahlen- und Forscherraum ist, und zwischendurch wird auch nicht gemalt, geknetet und gebastelt, weil es dann verschwimmt, sondern das ist wirklich der Raum, in dem eben geforscht wird. Wenn die Kinder dort Höhlen bauen, hat es auch mit Forschen im weitesten Sinne zu tun, aber bestimmte Sachen, wie Toben oder so etwas, finden dort nicht statt. Dann müssen sie in den Bewegungsraum oder hinaus gehen.“<sup>493</sup>

Im eben genannten Beispiel wird es Kindern ermöglicht, sich entsprechend ihrer Interessen in speziellen Räumen zu betätigen, wobei hier bestimmte Regeln für die Raumbenutzung beachtet werden müssen. Wenn die Beschäftigung mit Zahlen eher eine ruhige Tätigkeit ist, so ist es verständlich, dass es stören würde, wenn die Kinder dort beispielsweise auch Musik machen würden. Dass sich Kinder durch eine Separierung vertiefter auf eine Sache einlassen können, spricht ebenfalls für ein solches Prinzip. Aber ist es wirklich sinnvoll, kindliche Erlebens- und Erfahrungsspielräume so streng zu

---

<sup>491</sup> AWO-3, Antwort zu Frage 9.

<sup>492</sup> AWO-3, Antwort zu Frage 21.

<sup>493</sup> AWO-3, Antwort zu Frage 8.

trennen? Warum sollten Kinder einen Raum, in dem sie sich mit Zahlen beschäftigen können, nicht entsprechend ihrer Spielinteressen und Kombinationsbedürfnisse auch für andere Tätigkeiten nutzen können? Auch bei den SOAL-Interviews gab es eine Interviewpartnerin, die davon berichtete, dass die Gegenstände oft von den Kindern nicht an ihrem Bestimmungsort belassen würden, sondern mit anderen Dingen und in anderen Räumen kombiniert würden.<sup>494</sup>

Insgesamt wurde die Einrichtung von solchen Fachräumen, ebenso wie bei SOAL, auch in anderen AWO-Interviews erwähnt, und somit wurde deutlich, dass die Beschäftigung mit fachbezogenen Räumen im Rahmen des Qualitätsentwicklungsverfahrens zu attraktiveren Möglichkeiten für die Kinder geführt hat, sich spezieller und vertiefter in den unterschiedlichsten Bereichen zu betätigen.

Eine Befragte stellte die Möglichkeiten, welche die Kinder in ihrer Kita heute hätten, anhand der nun verwendeten Materialien so dar:

„Wir haben jetzt auf den Studientagen [...] so einen Bewegungspädagogen, und wir kaufen kaum noch konventionelles Spielzeug, weil wir eigentlich immer mehr Materialien zum kreativen Experimentieren, Auseinandersetzen, auch für die Bewegung benutzen, also, Zeug zum Spielen, sage ich jetzt einmal so, seien es Kletternetze, Karabinerhaken, Seile und wie auch immer.“<sup>495</sup>

In einer Kita wurden Lernwerkstätten erwähnt,<sup>496</sup> und in einer anderen Kindertagesstätte ist durch das Qualitätsentwicklungsverfahren die Vorschularbeit für die Kinder entstanden. Zur Veranschaulichung des besonderen Vorschulprogramms ein Zitat aus dem entsprechenden Interview:

„Unser Vorschulprogramm besteht darin, dass wir immer einmal die Woche die sogenannten Vorschüler, die Großen – wir nennen sie die Schulis – aus den normalen Gruppen herausnehmen. Aus zwei Gruppen machen wir eine Schuli-Gruppe, und da machen wir mit ihnen gezielte Sachen, verschiedenste Sachen, auch wieder naturbezogene Geschichten, aber sie besuchen auch einmal ein Museum und machen ein paar Sachen, was man mit den Kleinen nicht macht, ob es nun Holzarbeiten oder Werkereien sind oder eben auch Spurensuche, also, wo die Fünf- bis Sechsjährigen gefordert sind, ihr Können ein bisschen unter Beweis zu stellen. [...] Wir machen etwas über Mathematik, aber wir machen mehr zum Mengenverständnis und so etwas, nicht richtiges Rechnen, wie eins und eins ist zwei oder so etwas. Sie können auch alle zählen, weil sie morgens in der Gruppe zählen, 1 bis 20, wie viele da sind, diese Geschichten, das

---

<sup>494</sup> Vgl. SOAL-7, Antwort zu Frage 4.

<sup>495</sup> AWO-7, Antwort zu Frage 19.

<sup>496</sup> Vgl. AWO-5, Antwort zu Frage 7.

machen sie. Es geht einer herum und zählt ab, das lernen sie schon ganz gut und haben dadurch auch ein Mengenverständnis, aber man kann ja auch die Bucheckern oder Eicheln im Wald zählen. Wir machen es auch nach einem bestimmten Modell, nicht eine Person macht die ganze Zeit das Vorschulprogramm, sondern jeden Monat wechselt es, weil jeder neue Ideen und andere Schwerpunkte hat. Durch das Bildungsempfehlungsraster gibt es ja verschiedenste Sachen, wo die Leute auch verschiedene Fortbildungen gemacht haben. Einer bei uns, AWO-1-M2, macht hauptsächlich die Zahlen und Mengen, AWO-1-M3 macht wieder eine ganz andere Geschichte, die macht mehr mit den Tieren im Wald, naturkundliche Geschichten. Die andere macht Feuer, Wasser, Erde, die Elemente. Jeden Monat wechselt eine KollegIn durch, und das hat sich als sehr positiv herausgestellt.“<sup>497</sup>

Fazit: In den Beispielen, die die Auswirkungen des Qualitätsentwicklungsverfahrens auf die Kinder veranschaulichen, wurde deutlich, dass den Kindern heute mehr Gestaltungsfreiräume und Betätigungsfelder in der Kita zur Verfügung stehen. Es wurden spezielle Fachräume eingerichtet, die die Kinder teilweise eigenständig nutzen dürfen. Die Verwendung anregender Materialien wurde zweimal erwähnt. Interessant ist vor allem auch das letzte Beispiel, in dem die Vorschulkinder je nach Interesse und Fachgebiet der Erzieherin die verschiedensten Anregungen erhalten. Konzeptionell wird hier zwar weniger ein Prinzip der Selbstbestimmung der Kinder deutlich, aber ebenso wenig nimmt diese Vorschularbeit direkten Bezug auf schulisches Lernen. Es konzentriert sich nicht auf das Rechnen oder das Erlernen von Buchstaben, sondern beispielsweise auf das Erfassen und Hantieren mit Mengen oder um erlebbare Erfahrungen, die die Natur bietet. Ob allerdings die gezielt ausgewählten Beschäftigungen, denen die Vorschüler dann dort nachgehen, wirklich ihren Bedürfnissen entsprechen, bleibt fraglich. In den Aussagen über die Erfahrungsspielräume in der Kita kann man kein eindeutiges oder einheitliches Prinzip erkennen.

Trotz der widersprüchlichen Aussagen lässt sich folgendes internes Evaluationskriterium für Qualitätsentwicklungsverfahren schlussfolgern: Kinder sollten in der Kita vielfältige Betätigungsfelder vorfinden und sich in speziell eingerichteten Fachräumen in ihre Interessen vertiefen können.

---

<sup>497</sup> AWO-1, Antwort zu Frage 10.

### 3.2.2.7.3 Die Eltern

Die Qualitätsentwicklung hat in allen AWO-Kindertagesstätten Auswirkungen auf die Zusammenarbeit zwischen Kita und Eltern gezeigt. Mit Eintritt des Kindes in die Kita, würden die Eltern eine sogenannte „Begrüßungsmappe“<sup>498</sup> erhalten, berichteten vier Befragte. Es würden Befragungen zur Zufriedenheit mit der Kita in der Elternschaft durchgeführt,<sup>499</sup> und die Gespräche mit den Eltern hätten sich seit der Implementierung des IQUE-Verfahrens ebenfalls verbessert. Bezüglich der veränderten Qualität der Gespräche folgt zunächst ein Beispiel, in welchem drei Aspekte benannt werden:

„Wir haben Hängeordner, eine Registratur, und da kann man ganz schnell nachschauen. Kind X usw., und auch die Elterngespräche müssen dokumentiert werden, damit nicht nach einem halben Jahr über dasselbe gesprochen wird. So haben wir die Beobachtungsbögen, und das ist bei den Elterngesprächen Thema. [...] Sie müssen sich nur eine Viertelstunde oder 20 Minuten vorbereiten, und dann haben sie den aktuellen Stand für das nächste Gespräch, sodass es nicht immer nur aus dem Bauch heraus ist. Man kann nicht immer sagen: Ach ja, ich habe nächste Woche ein Gespräch über X, und dann schaue ich ein bisschen, wie er jetzt läuft, und er spricht ja auch gut, okay, okay, mhm. Dann habe ich alles für mich im Kopf abgespeichert und führe ich das Gespräch einfach so.

Ich hatte einen Kollegen, der es immer aus dem Bauch heraus macht, und das Ergebnis war immer: Alles ist gut, höchstens, dass er ein bisschen lebhaft ist oder so, oder er hat vielleicht einen kleinen Schlick auf der Zunge und spricht ein bisschen undeutlich, vielleicht können wir ihn zur Logopädie – kannst ja einmal deinen Kinderarzt fragen. Das war immer die Empfehlung, ob man nicht logopädisch nachbessert. Jetzt ist man da ein bisschen genauer am Schauen, wie es vor einem halben Jahr war und wie es jetzt ist. Es findet auch wirklich logopädische Förderung statt, und man kann sagen: Okay, es läuft super.

Jetzt ist es z. B. auch ganz wichtig, was sie empfehlen: Vorschule, oder bleibt er noch ein Jahr? Bei einigen Kindern sagt man, dass sie so bildungshungrig sind, dass wir, wenn die Schule es hergibt, es empfehlen, weil er hier fast unterfordert ist. Bei einigen sagt man aber: Lasst ihn unbedingt hier, weil – Und man kann es belegen, weil wir es besprochen haben, und wenn er noch ein Jahr hier ist und unser Vorschulprogramm einmal die Woche mitmacht, reicht es. Er hat viel mehr Bedarf an Bewegung, sozialem

---

<sup>498</sup> AWO-2, Antwort zu Frage 8; vgl. AWO-3, Antwort zu Frage 5; vgl. AWO-5, Antwort zu Frage 6; vgl. AWO-7, Antwort zu Frage 12.

<sup>499</sup> Vgl. AWO-2, Antwort zu Frage 12; vgl. AWO-5, Antwort zu Frage 11.

Lernen und hier auch einmal der Große zu sein und dort nicht nur der Vorschüler zu sein.“<sup>500</sup>

Im ersten Teil des Zitats geht es darum, wie man ein Elterngespräch vorbereiten und dabei bereits dokumentierte Vorgänge über ein Kind einbeziehen kann, um die Entwicklungsprozesse eines Kindes nicht nur aus dem Gefühl heraus mit den Eltern zu besprechen. Das angeführte Beispiel des Kollegen, der solche Gespräche immer spontan und unvorbereitet durchgeführt hat, ist eher kennzeichnend dafür, wie solche Gespräche früher, also vor dem Qualitätsentwicklungsprozess, verlaufen sind. Der dritte Aspekt des Zitates thematisiert, dass die Erzieherinnen auch konkrete Beratungen machen und den Eltern Empfehlungen geben können, die fachlich begründet und differenziert sind, beispielsweise bezüglich der Frage, ob ein Kind vorzeitig eingeschult werden oder besser noch in der Kita verbleiben sollte.

Auch das folgende Zitat bezieht sich auf den qualitativen Unterschied von Elterngesprächen vor und nach dem Qualitätsentwicklungsprozess:

„Es gibt jetzt einen Standardelterngesprächsbogen, den die Kollegen vor dem Gespräch ausfüllen, bis auf die Lücken, die sie lassen, die noch im Gespräch aufzufüllen sind, durch die Fragen, die sie an die Eltern haben, und dann wird es gemeinsam mit den Eltern abgeglichen, ob mein Eindruck vom Kind der gleiche ist, den die Eltern haben, ohne dass es so etwas Unverbindliches ist – ich habe dazu immer Kaffee-Trinke-Gespräch gesagt – sondern dass es etwas Verbindliches und auch Überprüfbares geworden ist, genauso wie die Dokumentationsbögen, die wir haben.“<sup>501</sup>

An den beiden zitierten Beispielen lässt sich gut ablesen, wie die Dokumentationen dazu benutzt werden können, Vergangenes abrufbar zu haben und sich fundierter auf Gespräche mit den Eltern vorbereiten zu können.

Drei Befragte äußerten, dass man sich in der Betreuung heute mehr nach den Elternwünschen richtet und die Kita als Dienstleister gesehen werden könne.<sup>502</sup> In einer dieser drei Kindertagesstätten ist aus dem IQUE-Verfahren Folgendes entstanden:

„Wenn man den Schwerpunkt der Zusammenarbeit von Kita und Familie nimmt, dann ist hier im Haus entstanden, dass wir einmal in der Woche kostenlose Sozialberatung haben, als ein festes Projekt.“<sup>503</sup>

---

<sup>500</sup> AWO-1, Antwort zu Frage 10.

<sup>501</sup> AWO-3, Antwort zu Frage 4.

<sup>502</sup> Vgl. AWO-1, Antwort zu Frage 17; vgl. AWO-4, Antwort zu Frage 6; vgl. AWO-6, Antwort zu Frage 7.

Es ist als positives Resultat zu werten, dass im Rahmen der IQUE-Prozesse zusätzliche Angebote für Eltern, wie die eben zitierte Sozialberatung, entstanden sind. Diese bieten den Eltern zusätzliche Hilfestellungen, zudem werden sie dadurch intensiver eingebunden, wodurch insgesamt eine bessere Zusammenarbeit gefördert werden kann.

Zwei Interviewpartnerinnen erwähnten, dass die Eltern über die erweiterte Präsentation des Kita-Alltags bessere Einblicke bekommen hätten,<sup>504</sup> und auch über den Qualitätsentwicklungsprozess seien die Eltern informiert worden.<sup>505</sup> Drei Befragte schilderten, dass sich Eltern in der Anfangsphase der Qualitätsentwicklung aktiv einbringen konnten,<sup>506</sup> zwei dieser Kita-Leiterinnen sprachen davon, dass Eltern bei der Erarbeitung der Leitsätze mitgewirkt hätten.<sup>507</sup>

Auch inhaltlich erfolgt bei bestimmten Aspekten im Kita-Alltag eine Abstimmung mit den Eltern:

„Ja, wir haben den Punkt Ernährung in Zusammenarbeit mit den Eltern mitbearbeitet, dass wir hier z. B. überhaupt keine Süßigkeiten mehr anbieten, dass Eltern auch zu Geburtstagen keine Süßigkeiten mehr mitbringen sollen, dass wir gesagt haben: Nein, das möchten wir hier überhaupt nicht. Es gibt eine Liste, daraus können sich die Eltern aussuchen, was sie mitbringen können. [...] Da steht nicht nur drauf, was nicht geht, sondern auch ganz explizit, was sie mitbringen können.“<sup>508</sup>

Auch wenn dieser Aspekt auf den ersten Anschein etwas banal wirkt, so mag diese Art der Verständigung insgesamt gesundheitsförderlich für die Kinder sein. Darüber hinaus führt diese Art der Zusammenarbeit auch dazu, dass die Eltern ihr Ernährungskonzept zu Hause überdenken und verändern.

Die Auswirkungen des IQUE-Verfahrens auf Eltern sind in der folgenden Tabelle noch einmal übersichtlich kategorisiert:

---

<sup>503</sup> AWO-4, Antwort zu Frage 6.

<sup>504</sup> Vgl. AWO-2, Antwort zu Frage 5 und 8; vgl. AWO-6, Antwort zu Frage 5.

<sup>505</sup> Vgl. AWO-1, Antwort zu Frage 5, 11 und 16; vgl. AWO-2, AWO-6, Antwort zu Frage 12; vgl. AWO-3, Antwort zu Frage 3; vgl. AWO-5, Antwort zu Frage 2 und 12.

<sup>506</sup> Vgl. AWO-1, AWO-5, AWO-6, Antwort zu Frage 12.

<sup>507</sup> Vgl. AWO-5, AWO-6, Antwort zu Frage 12.

<sup>508</sup> AWO-3, Antwort zu Frage 7.

Kategorie	Eigenschaften und Merkmale
Elterneinbindung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bei der Entwicklung der Leitsätze</li> <li>• Informationsmappe zur Begrüßung</li> <li>• Verbindliche Elterngespräche über die Entwicklung ihrer Kinder, die dokumentiert werden</li> </ul>
Eltern als Kunden	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transparenz in der Darstellung Präsentation des Kita-Alltags</li> <li>• Öffnungszeiten der Kita werden an Betreuungsbedarfe der Eltern angepasst</li> <li>• Beratungsangebote</li> </ul>

Fazit: Durch den Qualitätsentwicklungsprozess zum Thema *Zusammenarbeit Kita und Familie* wurde eine Beschäftigung mit der Rolle der Eltern in den Kitas initiiert. Dies hat dazu geführt, dass man den Eltern heute mit mehr Aufmerksamkeit begegnet, wie beispielsweise am Überreichen der Begrüßungsmappe deutlich wurde. Insgesamt wurde die Beziehung zwischen Erzieherinnen und Eltern verbindlicher gestaltet. Hierzu gehören Gespräche anhand eines Standardgesprächsleitfadens und die selbstverständlich gewordene Dokumentation dieser Zusammenkünfte. Der Austausch dient in erster Linie der Verständigung über die Entwicklungsfortschritte ihrer Kinder.

Durch die Einführung solcher, den Arbeitsalltag strukturierenden Momente hat sich auf der einen Seite für die Eltern diese Art der verbindlichen Zusammenarbeit entwickelt; gleichzeitig können die Erzieherinnen durch diese Hilfsmittel an orientierender Sicherheit gewinnen und ihre Zusammentreffen mit Eltern somit fundierter gestalten.

Daraus ergibt sich als Evaluationskriterium:

Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist ein wichtiger Faktor für Akzeptanz, Nachhaltigkeit und Stimmigkeit des Qualitätsentwicklungsverfahrens und trägt zur Ganzheitlichkeit des pädagogischen Handelns aller Bezugspersonen der Kinder bei.

Im Hinblick auf ein weiteres Evaluationskriterium lässt sich schlussfolgern, dass im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsverfahrens Instrumente zum Anfertigen von Dokumentationen, beispielsweise ein Gesprächsleitfaden für Elterngespräche, dienlich sind, um zu einer verbesserten Kommunikation und Zusammenarbeit mit den Eltern zu kommen. Solche strukturellen und praktisch handhabbaren Arbeitshilfsmittel sollten im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsverfahrens zur Verfügung gestellt werden.



#### 3.2.2.7.4 Räume und Materialien in der Kita

Als Auswirkung der IQUE-Qualitätsentwicklung wurde in fünf der sieben Interviews beschrieben, dass die Kinder durch Veränderungen der räumlichen Situation und/oder des Materialangebots in der Kita inhaltlich anders gefordert seien.<sup>509</sup>

Die IQUE hätte den Impuls für die Umgestaltung der Räume in der Kita gegeben; hierzu habe es auch Fortbildungen für das pädagogische Personal gegeben. Wie solch eine räumliche Veränderung mit den Erzieherinnen in der Kindertagesstätte umgesetzt wurde, beschrieb eine Kita-Leiterin so:

„Also, sie sind Fortbildungen gegenüber sehr aufgeschlossen, und ich merke es an der Umsetzung der Raumgestaltung. Es ist hier ein Begriff, dass der Raum der dritte Erzieher ist und dass er entsprechend niveauvoll hergerichtet sein muss, damit die Kinder auch wissen, was sie tun können. Wir machen regelmäßig mit dem Team einen Gang durch die Räume, wo die, die für den Raum verantwortlich sind, erzählen müssen, was man dort machen kann. Wir [...] haben ja Kinder auf verschiedenen Etagen, wir wollen aber, dass sich die Elementarkinder im Haus bewegen, weil wir mehr Funktionsräume und keine Gruppenräume haben – dass die Kinder an einem bestimmten Vormittag eine Etage komplett räumen und in die erste Etage gehen und schauen, was sie da finden, was sie da machen können und sich dort beschäftigen. Das haben wir in einer Runde mit allen Erziehern gemacht, wo die Gruppen mit den Erziehern gegangen sind und sie dann wie in fremde Räume gekommen sind, auch die Erzieher, die sich sonst nie in der anderen Etage aufhalten, um zu schauen, was man dort eigentlich tun und machen kann und sich dann gegenseitig Feedback zu geben. [...] Es werden Regeln sichtbar. Was kann ich hier überhaupt tun? Ist mir nur langweilig, weil hier nichts da ist oder weil alles zu pille palle ist?“<sup>510</sup>

Die Wichtigkeit von ansprechendem und anregendem Material wurde von zwei Befragten betont.<sup>511</sup> Dass die Raumgestaltung entsprechend der verschiedenen Bildungsfachgebiete vorgenommen wurde, erläuterte eine Kita-Leiterin so: „Wir haben feste Gruppen, aber wir haben auch einige Funktionsräume, die für diese einzelnen Bereiche zu nutzen sind. Wir haben einen für Musik, das ist ja ein Bildungsbereich, fertig gemacht, und dann haben wir diese Bewegungsräume. Wir sind dabei, einen Raum, der früher der Hausaufgabenraum war, für Experimente, also, als Lernwerkstatt, umzugestalten,

---

<sup>509</sup> Vgl. AWO-1, Antwort zu Frage 4 und 10; vgl. AWO-2, Antwort zu Frage 11; vgl. AWO-3, Antwort zu Frage 3 und 8; vgl. AWO-4, Antwort zu Frage 8; vgl. AWO-5, Antwort zu Frage 7.

<sup>510</sup> AWO-2, Antwort zu Frage 11.

<sup>511</sup> Vgl. AWO-1, Antwort zu Frage 4; vgl. AWO-3, Antwort zu Frage 3.

um die Bildungsbereiche mathematische Grunderfahrung, Experimente usw. in dem Raum zu leben.“<sup>512</sup>

Als weitere spezielle Fachräume werden noch die folgenden erwähnt: „Zahlen- und Forscherraum“<sup>513</sup>, „Bewegungsraum“<sup>514</sup>, „Lernwerkstätten“<sup>515</sup>, „Bauraum“<sup>516</sup> und „Rollenspielraum“<sup>517</sup>.

In Fortbildungen zu Raumkonzepten erhalten die pädagogischen Fachkräfte Anregungen zur Aus- und Umgestaltung ihrer Räume. Interessant ist vor allem das Beispiel der Kita, in der sich die Erzieherinnen durch Raumbegehungen Räume erschließen, in denen sie normalerweise nicht tätig sind, und sie somit auf diese Weise die Materialien, Funktionen und die Betätigungsfelder der Kinder wechselseitig reflektieren können. Dies scheint eine für die Kita-Praxis sinnvolle Möglichkeit zu sein, in den eigenen Räumlichkeiten gemeinsam über die jeweiligen Bereiche ins Gespräch zu kommen und sich gegenseitig Anregungen zu geben.

Auch die AWO setzt auf den *Raum als dritten Erzieher*<sup>518</sup> – offenbar erfolgreich. Als allgemeines Evaluationskriterium für Qualitätsentwicklungsverfahren in Kindertagesstätten scheint sich damit das bereits im SOAL-Verfahren als positiv bewertete, differenzierte Raumkonzept zu bestätigen.

### 3.2.2.8 Schwierigkeiten und Probleme bei der Umsetzung

In sämtlichen Interviews der AWO wurde der Zeitmangel als grundsätzliches Problem zur Sprache gebracht. Es gäbe keine Zeit für das Niederschreiben von beobachteten Sequenzen<sup>519</sup>, für intensive Gespräche mit Eltern fehle ebenfalls die Zeit<sup>520</sup> und Kinder zu beobachten<sup>521</sup> oder etwas zu dokumentieren, benötige Zeit, die nicht vorhanden

---

<sup>512</sup> Vgl. AWO-4, Antwort zu Frage 8.

<sup>513</sup> AWO-3, Antwort zu Frage 8.

<sup>514</sup> AWO-3, Antwort zu Frage 8.

<sup>515</sup> AWO-5, Antwort zu Frage 7.

<sup>516</sup> AWO-3, Antwort zu Frage 20.

<sup>517</sup> AWO-3, Antwort zu Frage 20.

<sup>518</sup> Das Konzept vom Raum als drittem Erzieher wurde auch in den SOAL-Interviews mehrfach genannt. Gerd E. Schäfer, dessen Bildungstheorie die Grundlage für das SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahren bildet, hat ein erweitertes Konzept der Funktion des Raumes, bei ihm fungiert der „(Innen- und Außen-)Raum als erster Erzieher – als ein Ort, der interessant genug ist, um darin etwas selbständig zu entdecken“. Schäfer, G. E.: *Die Bildungsdiskussion in der Pädagogik der frühen Kindheit*. In: Steinhardt, K. / Büttner, C. / Müller, B. (Hrsg.): *Kinder zwischen drei und sechs*. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik, Band 15, 2006, S. 77.

<sup>519</sup> Vgl. AWO-2, Antwort zu Frage 18; vgl. AWO-3, Antwort zu Frage 16.

<sup>520</sup> Vgl. AWO-4, Antwort zu Frage 10; vgl. AWO-6, Antwort zu Frage 18.

<sup>521</sup> Vgl. AWO-3, Antwort zu Frage 16; vgl. AWO-5, Antwort zu Frage 10.

sei<sup>522</sup>. Die Personalsituation in den Kitas sei schlecht,<sup>523</sup> hinzu käme, dass Aushilfen im Krankheitsfall nicht zur Verfügung stünden<sup>524</sup> und zeitliche Kapazitäten fehlten, um etwas vorzubereiten.<sup>525</sup>

Dass im Kita-Alltag die erforderliche Zeit für die Umsetzung eines Qualitätsentwicklungsverfahrens nicht vorhanden sei, schilderte eine Befragte so:

„Also, es ist nicht immer alles so gut umzusetzen, wie man es sich vornimmt, und zwar, weil man auf den Alltag reagieren muss. Der Alltag ist ja das Bestimmende, es muss funktionieren, es muss Personal da sein, Eltern haben besondere Bedürfnisse, Krankheitsfälle und was weiß ich. Heute morgen habe ich hier gestanden und gesagt: Ach du meine Güte. Ich kam hier an und dachte: Alles ist gut, alles läuft, ich mache mit dir ein kleines Interview, ich habe nicht viel auf dem Zettel, der PC funktioniert zwar nicht, aber ich bekomme schon hin, dass der und der kommt und ihn repariert. Und dann kam der Anruf, dass die Küchenfrau krank ist. Ganz schlecht, wie soll es mit dem Essen laufen? Ich öffne die Post: Die Frau, die ihr freiwilliges soziales Jahr macht, kommt erst am Mittwoch wieder und ist am Montag und Dienstag auch nicht da. Zweimal schlecht. Wir machen eine Fortbildung über PC-Geschichten und AWO-1-M4 will dorthin, d. h., er kann gar nicht Dienst bei den Kindern machen. Ich muss auf jeden Fall länger arbeiten, damit nachher überhaupt zwei Leute da sind, die Küche und Essen abdecken können. Also musste ich sofort zwischen acht und halb neun alles entscheiden und umschieben. Da wird nicht mehr über Qualitätssicherung gesprochen, d. h., der Alltag muss laufen.“<sup>526</sup>

Der Ressourcenmangel wurde von den Kita-Leiterinnen mit besonderem Hinblick darauf thematisiert, dass aufgrund ihres Alltags, in dem sie für die Kinder zur Verfügung stehen müssten, oft Zeitressourcen für die Dokumentation fehlen. Ob man hier innerhalb der Kita durch strukturelle Veränderungen bessere Möglichkeiten schaffen kann oder ob die Mangelsituation so eklatant ist und nicht nur eine Ausnahme darstellt, kann nicht eindeutig festgestellt werden. Es mag aber auch noch andere Gründe geben, wodurch sich die Anforderungen des Qualitätsentwicklungsverfahrens im Kita-Alltag als Problem erweisen. Hierzu folgende Beispiele:

---

<sup>522</sup> Vgl. AWO-5, Antwort zu Frage 4.

<sup>523</sup> Vgl. AWO-7, Antwort zu Frage 17 und 18; vgl. AWO-5, Antwort zu Frage 17.

<sup>524</sup> Vgl. AWO-1, Antwort zu Frage 18; vgl. AWO-3, Antwort zu Frage 17.

<sup>525</sup> Vgl. AWO-3, Antwort zu Frage 18; vgl. AWO-5, Antwort zu Frage 18.

<sup>526</sup> AWO-1, Antwort zu Frage 17.

Drei Kita-Leiterinnen gaben an, dass die Umsetzung von Beobachtungsverfahren im Alltag problematisch sei.<sup>527</sup> Eine von ihnen sprach davon, dass die Beobachtungsmethoden in sämtlichen AWO-Kitas nicht zufriedenstellend umgesetzt würden und sich auch die Sinnhaftigkeit trotz Fortbildungen für die Erzieherinnen noch nicht erschlossen habe.<sup>528</sup> Zu der Problematik der Beobachtungen kämen noch die Schwierigkeiten mit der Verschriftlichung hinzu,<sup>529</sup> weshalb eine gute Unterstützung für die Erzieherinnen erforderlich sei.<sup>530</sup> Als Grund für die Probleme mit dem Schreiben wurde die unzureichende Ausbildungssituation der Erzieherinnen genannt.<sup>531</sup>

Theoretische Grundlagen darüber, wie sich kleine Kinder bilden, fehlen in der gesellschaftlichen Debatte, und auch Eltern haben davon keine Kenntnis. Mit Bildung wird nach wie vor überwiegend die Vorbereitung auf die Schule assoziiert und damit vor allem der Erwerb von Wissen. Eine Kita-Leiterin beschrieb, wie dies auch zu einer Schwierigkeit bei der Vermittlung eines Qualitätsentwicklungsprozesses werden kann: „Wir merken schon, dass Eltern unter Druck stehen, weil der Bildungsaspekt sehr groß in der Öffentlichkeit ist und sie denken: Meine Kinder müssen von jetzt an diese ganze Bildung in den Kopf hineinbekommen. Sie vergessen aber dabei, dass bis zum fünften Lebensjahr, wo die Kinder bei uns in der Einrichtung sind, Bildung natürlich eine große Rolle spielt, und Kinder bilden sich jede Minute, jede Sekunde, wir können sie nicht bremsen, es passiert einfach, aber das, was heutzutage in der Gesellschaft zu kurz kommt, ist, dass bei den Eltern ankommt, wie Bildung überhaupt stattfindet. Für das Stattfinden von Bildung müssen bei den Kindern grundsätzliche Sachen vorhanden sein: Bindung, Beziehung, Persönlichkeiten der Kinder. Das sind grundlegende Sachen, die sich in diesem Alter entwickeln, das ist wichtig. Wissenserwerb kann später stattfinden. Ich glaube, daran muss in der Gesellschaft etwas getan werden, denn es kommt immer zu kurz. Und wir merken schon diesen Druck, den die Eltern erleben, sie denken: Bildung, Bildung, Bildung, mein Kind muss zwei Sprachen können, mein Kind muss die Zahlen und Buchstaben kennen. Dieser Druck kommt bei den Erziehern hier an, und unsere Arbeit ist, ständig zu bremsen und zu sagen: Es ist in Ordnung, daran arbeiten wir. Und die Kollegen versuchen immer, in den Entwicklungsgesprächen den Eltern den Stand der Entwicklung der Kinder mitzuteilen und zu sagen: Wo ist das Kind? Was braucht es? Was kann es hier von uns bekommen? Was muss noch extern

---

<sup>527</sup> Vgl. AWO-2, Antwort zu Frage 10 und 16; vgl. AWO-3, Antwort zu Frage 16; vgl. AWO-5, Antwort zu Frage 10.

<sup>528</sup> Vgl. AWO-2, Antwort zu Frage 16.

<sup>529</sup> Vgl. AWO-2, Antwort zu Frage 17; vgl. AWO-3, Antwort zu Frage 16; vgl. AWO-5, Antwort zu Frage 10.

<sup>530</sup> Vgl. AWO-6, Antwort zu Frage 10.

<sup>531</sup> Vgl. AWO-2, Antwort zu Frage 17; vgl. AWO-5, AWO-6, Antwort zu Frage 10.

passieren? Da merken wir diesen Druck schon, und da fehlt die Zeit für die Zusammenarbeit mit den Eltern, denn sie bekommen viel Druck von außen, und dieser Druck muss verarbeitet werden. Wir merken, dass wir die erste Stelle sind, die den ganzen Druck der Eltern zu spüren bekommen.“<sup>532</sup>

Dieses Beispiel macht deutlich, dass Eltern verständlicherweise erwarten, dass die Kinder in der Kita optimal auf die Schule vorbereitet werden. Wie dies erfolgen soll, kann seitens der Eltern in der Regel nur an den schulischen Lernprozessen bemessen werden. Dass für den Bereich der frühkindlichen Bildung (und auch teilweise für schulische Bildung) andere Konzepte des Lernens existieren, darüber mag es, wie im obigen Beispiel ersichtlich wird, im Praxisfeld der Kita Kenntnisse geben. Doch ob die Auseinandersetzung mit den Leitsätzen und Indikatoren tatsächlich zu einem fundierten Wissen darüber beim Erziehungspersonal führt, bleibt fraglich. Es gelingt diesem zumindest weitgehend nicht, den Eltern zu vermitteln, warum das Hauptaugenmerk innerhalb der Kita beispielsweise nicht auf dem Vermitteln von Buchstaben oder Zahlen liegt, sodass die Erzieherinnen kontinuierlich mit den abweichenden Bildungsansprüchen der Eltern konfrontiert sind.

Hinsichtlich einer nachhaltigen Umsetzung des Verfahrens wurden in den Interviews weitere, hier bereits dargelegte Punkte angeführt, die sich in dem Prozess als schwierig erwiesen hätten. Auch die IQE-Methode an sich wurde von einer Befragten kritisiert.<sup>533</sup> Für eine andere Kita-Leiterin ist das Verfahren nicht mehr präsent, weil es vor einigen Jahren stattgefunden habe.<sup>534</sup> Eine Kontinuität zu erreichen, um mit der Methode weiter zu arbeiten, ließe sich in der Praxis nur unregelmäßig realisieren,<sup>535</sup> sie geriete in Vergessenheit<sup>536</sup> oder man bevorzuge andere Arbeitsweisen<sup>537</sup>.

Die Kategorien, die die Schwierigkeiten repräsentieren, sind im Folgenden noch einmal zusammengefasst:

- Fehlende Zeit und Personalmangel
- Schwierigkeiten des pädagogischen Personals bei der Abfassung schriftlicher Dokumentationen

---

<sup>532</sup> AWO-6, Antwort zu Frage 18.

<sup>533</sup> Vgl. AWO-4, Antwort zu Frage 13.

<sup>534</sup> Vgl. AWO-1, Antwort zu Frage 2.

<sup>535</sup> Vgl. AWO-4, Antwort zu Frage 16.

<sup>536</sup> Vgl. AWO-5, Antwort zu Frage 16.

<sup>537</sup> Vgl. AWO-7, Antwort zu Frage 3.

- Bildungsansprüche der Eltern
- Methodik des IQUE-Verfahrens

### **3.2.2.9 Zwischenergebnis**

Die Arbeiterwohlfahrt hat als Träger ihrer Kindertagesstätten versucht, mit dem Qualitätsentwicklungsprozess der Integrierten Qualitäts- und Personalentwicklung die Kita-Mitarbeiterinnen durch ein Fortbildungsprogramm begleitend zu schulen. Durch die Fortbildungen, beispielsweise zur Raumgestaltung und zum Materialangebot, hat sich, wie in einigen Interviews geschildert wurde, in den Kitas die Bildungssituation für die Kinder deutlich verbessert. Schwierig bleiben für die Erzieherinnen trotz Weiterbildungen die Anwendung der Beobachtungsverfahren und deren Verschriftlichung.

Die Leitsätze und Indikatoren bilden den inhaltlichen Rahmen für das methodische Vorgehen im IQUE-Prozess. Das formale Korsett, wie es von einigen Kita-Leiterinnen im Zusammenhang mit den sogenannten Bestandsaufnahmen beschrieben wurde, scheint im Vordergrund zu stehen. Es stellt sich mir die Frage, ob das methodische Vorgehen im Rahmen des IQUE-Verfahrens förderlich für die Qualitätsentwicklungsprozesse innerhalb der Kita ist; womöglich sind die erzielten Veränderungen eher auf die flankierenden Fortbildungsmaßnahmen zurückzuführen, denkbar ist auch eine Kombination beider Aspekte. Ein weiteres Problem der nachhaltigen, kontinuierlichen Umsetzung des Verfahrens sehe ich in der fehlenden Überprüfung durch den Träger. Durch das einmal jährlich stattfindende Jahresgespräch zwischen Träger und Leitung kann die weitere Arbeit an der Qualitätsentwicklung nicht ausreichend gewährleistet werden.

### 3.2.3 Übereinstimmungen und Diskrepanzen in der Darstellung des Qualitätsentwicklungsverfahren aus Sicht des AWO-Trägers und der Kindertagesstätten

#### Übereinstimmungen:

Deckungsgleich aus Sicht der Kitas und der AWO stellt sich die fachliche Weiterqualifizierung und Begleitung Kita-Mitarbeiterinnen innerhalb des IQUE-Verfahrens dar. Für den Qualitätsentwicklungsprozess zum Thema *Bildung* wurden die Veränderungen hinsichtlich der fachlichen Spezialisierung im Zusammenhang mit der Raumgestaltung und teilweise dem Materialangebot beiderseitig erwähnt. Auch wenn die Leitsätze und Indikatoren in den Kita-Interviews nicht explizit wiedergegeben wurden, so lässt sich anhand der Auswirkungen, beispielsweise ein sich verändernder Umgang mit den Eltern oder die Auseinandersetzung mit den Themen, die in den Leitsätzen dokumentiert sind, feststellen, dass die übergeordneten inhaltlichen Aspekte des IQUE-Verfahrens, zumindest in Ansätzen, in den Kitas nachvollzogen wurden. Da die Leitsätze in den Kita-Interviews allerdings nicht explizit wiedergegeben wurden, ist es auch denkbar, dass sich die Veränderungen in erster Linie durch das flankierende Fortbildungsangebot und nicht ausschließlich aufgrund der inhaltlichen Auseinandersetzung mit den Leitsätzen vollzogen.

In der folgenden Tabelle sind zunächst die wesentlichen Übereinstimmungen des IQUE-Verfahrens aus der Sicht des AWO-Trägers und der Kindertagesstätten dargestellt:

Übereinstimmende Aspekte	AWO Träger	Kindertagesstätte
Der Raum als dritter Erzieher	<ul style="list-style-type: none"> <li>Raumgestaltungskonzepte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fachfrauen für Bildungsbereiche, teilweise mit Budgetverantwortung</li> <li>Einrichtung von speziellen Fachräumen</li> </ul>
Fachliche Weiterqualifizierung des pädagogischen Personals	<ul style="list-style-type: none"> <li>Träger bietet fachbezogene Weiterbildungen an</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Es werden Fachfrauen ausgebildet, die eine Multiplikatorinnen-Funktion in ihren Teams innehaben.</li> </ul>
Eltern als Kunden	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eltern werden bei der Entwicklung der Leitsätze einbezogen.</li> <li>Thema <i>Zusammenarbeit Kita und Familie</i> ist im Qualitätsentwicklungsprozess vom Träger vorgegeben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verbindliche, strukturierte und dokumentierte Elterngespräche. Daraus ergibt sich eine Dokumentation von Entwicklungsfortschritten der Kinder.</li> <li>Berücksichtigung von Elternwünschen</li> </ul>

### Diskrepanzen:

Die Umsetzung der formulierten Leitsätze in der Praxis erfolgt divergierend. Die selbsttätige Forschungstätigkeit der Kinder wird teilweise in den Kita-Interviews erwähnt, ebenso findet sich in einem Indikator die Forderung wieder, Kinder zu beobachten, um sie anschließend zur Selbsttätigkeit anzuregen – die die Praxis erläuternden Beispiele spiegeln dies jedoch nur bedingt wider. Im Handlungsfeld der Kita-Praxis wurden unterschiedliche pädagogische Handlungskonzepte deutlich, daher mag auch das Verständnis, wie Selbstbildungsprozesse angeregt werden oder auf welche Weise die Fachräume genutzt werden sollen, in den einzelnen Kindertagesstätten differieren. In einigen Kitas wurde deutlich, dass die Spezialisierung von Erzieherinnen auf bestimmte Bildungsbereiche nun dazu geführt hat, dass sie entsprechend ihrer Fachkenntnisse die Kinder instruieren bzw. anleiten. In anderen Kindertagesstätten wiederum erhalten Kinder mehr Anregungen und Spielmöglichkeiten, wodurch sie sich selbstbestimmt entfalten und ihren Interessen eigenständig nachgehen können. Aufgrund der unterschiedlichen Ausprägungen in den Kindertagesstätten wird sichtbar, dass die Aussagen der Leitsätze und Indikatoren nicht ausreichend sind, um eine eindeutige, grundlegende bildungstheoretische Orientierung zu geben.

Als weiterer abweichender Punkt stellen sich die vom Träger zur Verfügung gestellten Ressourcen dar, denn diese werden als nicht auskömmlich für den Qualitätsentwicklungsprozess beschrieben. Hinsichtlich der Beobachtungsverfahren wurde zum einen der zeitliche Rahmen als problematisch gesehen, aber auch die Sinnhaftigkeit hat sich scheinbar trotz intensiver Fortbildungsprogramme neben den Problemen, welche die Verschriftlichung für das pädagogische Fachpersonal mit sich bringt, noch nicht erschlossen.

Im Rahmen des bisher angewandten Qualitätsentwicklungsverfahrens der AWO, der Integrierten Qualitäts- und Personalentwicklung, wurden die Leitsätze und Indikatoren unter Beteiligung von Erzieherinnen, Eltern und Träger, jedoch ohne die Kita-Leitungskräfte entwickelt; letztere sind allerdings für deren Umsetzung verantwortlich. Dies wurde in einigen Kita-Interviews als problematischer Aspekt beschrieben.

In der folgenden Darstellung sind die wesentlichen Diskrepanzen zwischen der Verbands- und der Kitaperspektive auf das IQUE-Verfahren dargestellt:



Diskrepanzen	AWO Träger	Kindertagesstätte
Inhaltliche Orientierung	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wird in Leitsätzen und Indikatoren zum Thema Bildung formuliert</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Handlungskonzepte in der pädagogischen Praxis differieren und lassen anhand der Aussagen nicht auf ein einheitliches oder differenziertes Verständnis schließen.</li> </ul>
Ressourcenmangel	<ul style="list-style-type: none"> <li>Für das IQUE-Verfahren wurden keine zusätzlichen Ressourcen zur Verfügung gestellt.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Erzieherinnen sollen neue Aufgaben übernehmen, jedoch ohne zusätzliche Zeit- und Geldressourcen zu erhalten.</li> </ul>
Beobachtungsverfahren durchführen	<ul style="list-style-type: none"> <li>Träger stellt verschiedene Verfahren zur Auswahl</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verschriftlichung neben den zeitlich eng bemessenen Ressourcen aufgrund des Ausbildungsniveaus schwierig.</li> <li>Sinnhaftigkeit wird teilweise in Frage gestellt.</li> </ul>
IQUE-Leitsätze	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wurden basisdemokratisch von Erzieherinnen, Eltern und Träger erarbeitet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kita-Leitung war nicht beteiligt, musste sie aber in der Kita umsetzen.</li> </ul>

Der Schlüsselprozess zum Thema *Zusammenarbeit Kita und Familie*, wie er mithilfe des IQUE-Verfahrens in den Kitas der Arbeiterwohlfahrt umgesetzt wurde, führte eindeutig zu einer veränderten Zusammenarbeit mit den Eltern. In dem Prozess zum Thema *Bildung* wird dagegen kaum ersichtlich, in welche Richtung sich die Kita-Praxis verändern sollte. Weniger die Leitsätze als vielmehr die flankierenden konkreten Fortbildungsmaßnahmen zum Thema Raumkonzepte und der Weiterqualifizierung der Pädagoginnen in Fachgebieten der Bildungsbereiche haben meines Erachtens wesentlich die stattgefundenen Veränderungen in den Kindertagesstätten bewirkt.

### 3.2.4 Schlussfolgerungen und verfahrensimmanente Evaluationskriterien

Es mag eine basisdemokratische Vorgehensweise sein, Leitsätze und Indikatoren, also somit die Grundorientierung des Verfahrens gepaart mit entsprechenden Handlungsaufforderungen, von Eltern, Erzieherinnen und dem Träger gemeinsam entwickeln zu lassen, doch sie erweist sich insofern als problematisch, als nur der jeweilige Wissens- und Kenntnisstand ausschlaggebend für die Ausprägung der Leitsätze ist. Fraglich bleibt, ob Erzieherinnen aus einer Kita-Innenperspektive heraus Vorstellungen für eine bessere Fachpraxis entwickeln können oder ob Eltern, die das Interesse verfolgen, dass die Anschlussfähigkeit an die Schule fokussiert wird, sich auch offen für andere Lernformen zeigen. Fraglich ist auch, wie auf diese Weise wissenschaftliche Erkenntnisse über frühkindliche Bildungs- und Lernprozesse einbezogen werden können, eben-

so, ob der Träger darüber ausreichend informiert ist oder ob das Einbringen externen Grundlagenwissens der für die Implementierung und Vermittlung dieses Verfahrens zuständigen Moderatorin obliegt. Das Entstehen der Leitsätze und Indikatoren für den jeweiligen thematischen Qualitätsentwicklungsprozess ist beliebig, je nach Zusammensetzung der Gruppe, die sie ausarbeitet. Es wurde weder in den Interviews mit dem Träger noch in jenen mit den Kita-Leiterinnen ersichtlich, ob übergreifende Kriterien für die Ausarbeitung der Leitsätze existieren.

Betrachtet man nun die Aspekte, die im Rahmen des Qualitätsentwicklungsprozesses zu wesentlichen Veränderungen<sup>538</sup> in der Kita geführt haben, so lassen sich hier folgende Punkte nennen, die bei den allgemeinen Evaluationskriterien für Qualitätsentwicklungsverfahren bedacht werden sollten:

Die Auseinandersetzung mit Raumkonzepten hat dazu geführt, dass die räumlichen Gegebenheiten in der Kita umgestaltet wurden. Es wurden Fachräume für die unterschiedlichsten Bildungsbereiche eingerichtet. Die Erzieherinnen wurden in Weiterbildungsmaßnahmen darin fortgebildet, sich auf einen Bildungsbereich zu spezialisieren. Für die Kinder hat sich daraus entwickelt, dass sie mit vielfältigeren Materialien in bildungsanregenden Räumlichkeiten teilweise selbstbestimmt ihre Interessen verfolgen können. Daraus leiten sich folgende Kriterien ab:

1. Der Qualitätsentwicklungsprozess sollte bewirken, dass Kinder in der Kita vielfältige Betätigungsfelder mit bildungsanregenden Materialien vorfinden.
2. Erzieherinnen sollten sich durch Weiterbildung auf einen Bildungsbereich spezialisieren können und dadurch in die Lage versetzt werden, die Kita-Räume fachspezifisch zu gestalten.

Das IQUE-Verfahren der AWO formuliert als einen Schlüsselprozess die Kooperation der Kita mit den Eltern, um zur Ganzheitlichkeit des pädagogischen Handelns aller Bezugspersonen der Kinder beizutragen. Aus der offensichtlich verbesserten Elternarbeit lässt sich als Verfahrenskriterium ableiten:

---

<sup>538</sup> Es geht hier nicht um Tendenzen, die aufgrund einer quantitativen Ausprägung berücksichtigt und aufgeführt werden, sondern es werden auch solche Kriterien herausgestellt, die möglicherweise nur in einer oder zwei Kindertagesstätten aufgetreten sind, wenn sich daran positive Auswirkungen des Verfahrens zeigen. Bei den internen Evaluationskriterien wurde beispielsweise der Aspekt, wie sich die Kita nach außen hin darstellt bzw. Eltern gegenüber transparent präsentiert, berücksichtigt, obwohl er explizit nur in zwei Interviews erwähnt wurde. Auch der Aspekt der Selbstbestimmung der Kinder wurde nicht wie in den SOAL-Kitas bei allen Kindertagesstättenleiterinnen hervorgehoben, doch im Rahmen des Qualitätsentwicklungsverfahrens sind die größeren Gestaltungsfreiräume der Kinder zunehmend in den Fokus gerückt.

3. Die Zusammenarbeit mit den Eltern sollte als wichtiger Faktor für Akzeptanz, Nachhaltigkeit und Stimmigkeit im Qualitätsentwicklungsverfahren verankert sein.

Instrumente zum Anfertigen von Dokumentationen, beispielsweise ein Gesprächsleitfaden für Elterngespräche, sind dienlich, um zu einer verbesserten Kommunikation und Zusammenarbeit mit den Eltern zu kommen. Ebenso lässt sich durch eine gute Präsentation die Alltagspraxis in der Kita transparent darstellen. Daraus lässt sich schlussfolgern:

4. Im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsverfahrens sollten praktisch handhabbare Arbeitsmittel für die Dokumentation entwickelt oder zur Verfügung gestellt werden.

Das Erlernen von Beobachtungsverfahren ist ebenfalls ein Aspekt, der sich im Austausch mit den Eltern als sinnvoll erwiesen hat. Das Kriterium lautet hier:

5. Ein Qualitätsentwicklungsverfahren sollte durch das Erlernen und Anwenden von Beobachtungsverfahren Erzieherinnen in die Lage versetzen, die Entwicklung der Kinder zu dokumentieren und den Eltern zu kommunizieren.

Die einzuführenden Beobachtungsverfahren sollten für die Wahrnehmung der Kinder und den Austausch mit den Eltern geeignet sein:

6. Bei der Einführung von Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsverfahrens sollten deren Sinn, Zielrichtung und Praktikabilität berücksichtigt werden.

Der Aspekt der Nachhaltigkeit eines Verfahrens lässt sich durch folgendes Kriterium festhalten:

7. Ein Qualitätsentwicklungsverfahren muss die Kontinuität der Verbesserungsprozesse durch abwechslungsreiche Gestaltung des methodischen Vorgehens, mit dem sich die Beteiligten identifizieren können, gewährleisten.

Ein Aspekt, der in einem Interview erwähnt wurde – den man zwar nicht unmittelbar dem Qualitätsentwicklungsverfahren zuschreiben kann, der jedoch sinnvoll sein könnte, um auch kita-interne Ressourcen verstärkt mit einzubeziehen –, betrifft die Reflexion der Mitarbeiterinnen untereinander:

Da einzelne Mitarbeiterinnen für spezielle Funktionen in den Gruppenbereichen oder für die Einrichtung von Fachräumen zuständig sind, können durch Erläuterungen, wie beispielsweise Kinder diese Räume nutzen, im Reflexionsgespräch mit den Kolleginnen der Zweck, die Funktion und mögliche Optimierungsansätze diskutiert werden. Dies stellt somit ein internes Evaluationsinstrument aus einer Kita dar, wobei diese Form der gegenseitigen Reflexion jedoch auch bei den allgemeinen Evaluationskriterien berücksichtigt werden könnte. Das Kriterium lautet wie folgt:

8. Im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsverfahrens sollte die Fachlichkeit der Erzieherinnen genutzt werden. Gelegenheiten zur gegenseitigen Reflexion der jeweiligen Handlungskonzepte, z. B. in den Fachräumen, sollten im Alltag verankert werden.

## **3.3 Das Qualitätsentwicklungsverfahren IQUE beim Deutschen Roten Kreuz**

### **3.3.1 Die Perspektive des Spitzenverbands und seiner Träger**

#### **3.3.1.1 Das Deutsche Rote Kreuz als Spitzenverband, seine Träger und Kindertagesstätten**

Das Deutsche Rote Kreuz hatte als Spitzenverband in seinem Hamburger Landesverband bis 2001 vier kleinere Träger von Kindertagesstätten, Horteinrichtungen für Schulkinder und Pädagogische Mittagstische unter einem Dach vereint. Seither fungiert das DRK als Spitzenverband für zwei Träger von Kindertagesstätten. Die *Gemeinnützige Gesellschaft zur Förderung der Kinder- und Jugendhilfe*, kurz KiJu, betreibt 12 Kindertagesstätten, und weitere 13 Kitas befinden sich in Trägerschaft des DRK-Kreisverbandes Hamburg-Harburg e. V.<sup>539</sup>

#### **3.3.1.2 Entstehungsgeschichte des Verfahrens**

Seit den Jahren 2000/2001 setzten sich die Träger im DRK mit den verschiedensten Verfahren auseinander. Näher betrachtet wurden die Verfahren der Vereinigung Hamburger Tagesstätten gGmbH, EFQM, der Kronberger Kreis, ein Verfahren nach der DIN EN ISO und die IQUE-Methode. Der jeweilige Träger diskutierte dann die zur Auswahl stehenden Verfahren in seinem Kita-Leitungskreis und fällte 2002 die Entscheidung zugunsten des IQUE-Verfahrens.<sup>540</sup>

Anschließend wurden zwei Qualitätsentwicklungsprozesse mit der IQUE-Methode trägerübergreifend organisiert: 2003 wurde mit dem Thema *Zusammenarbeit Kita und Familie* und 2006 mit dem Thema *Bildung* begonnen.<sup>541</sup>

Die Gründe, die zur Entscheidung geführt haben, Qualitätsentwicklung mithilfe des IQUE-Verfahrens durchzuführen, sind aus den Interviews mit Träger- bzw. Verbandsvertretern und auch anhand der schriftlichen Verbandsmaterialien nicht ersichtlich geworden.

---

<sup>539</sup> Diese Angaben entstammen der Homepage des DRK Landesverbandes.

<sup>540</sup> Vgl. DRK-V1-P, DRK-V2, Antwort zu Frage 1.

<sup>541</sup> Vgl. DRK-V1-P, Antwort zu Frage 2.

### 3.3.1.3 Qualitätsentwicklungsbereiche

Inhaltlich wurden im Rahmen der IQUE-Methode zu beiden Prozessen *Leitsätze* und *Indikatoren* entwickelt. In den ersten Prozess, der *Zusammenarbeit Kita und Familie*, wurden die Kita-Leitungskräfte hinsichtlich der Erarbeitung der Leitsätze nicht miteinbezogen, im zweiten Prozess zur Bildungsthematik sind zusätzlich zu den Elternvertretern, dem Erziehungspersonal und dem Träger auch die Leitungskräfte beteiligt worden.<sup>542</sup>

Die einzelne Kita muss entsprechend der Leitsätze und Indikatoren die praktische Umsetzung in der Kindertagesstätte individuell erarbeiten. Ein Trägervertreter bezieht sich im Folgenden auf die Präambel zum Prozess Kita und Familie und schildert die Anforderung für den Umsetzungsprozess so:

„Die Zusammenarbeit von Kita und Familie geschieht zum Wohle der Kinder unter Anerkennung ihrer individuellen Lebenssituation. Wir unterstützen die Familien bei der Betreuung, Erziehung und Bildung ihrer Kinder und aktualisieren unsere Betreuungsangebote. [...] Das steht letztlich alles in unseren Leitsätzen und Indikatoren, und das muss natürlich in jeder Einrichtung ausgekleidet werden: Was heißt es denn ganz konkret? Denn wenn man diese Leitsätze so durchliest, dann ist es natürlich auch immer so eine globale Aussage.“<sup>543</sup>

Interessant ist an dieser Stelle die Aussage in dem vorstehenden Zitat der Trägervertretung, dass die Leitsätze eher allgemeinen Charakters sind, als dass sie als konkrete Handlungsanweisung zu verstehen wären. Somit erfolgt die Auslegung und Interpretation in jeder Kindertagesstätte individuell und kann in der Praxis unterschiedliche Ausprägungen aufweisen.

Beide Qualitätsentwicklungsprozesse, *Zusammenarbeit Kita und Familie*, aber auch der zum Thema *Bildung*, unterlagen selbstverständlich auch äußeren Rahmenbedingen, welche die inhaltliche Ausrichtung der Qualitätsentwicklungsprojekte beeinflussten. In Hamburg hat es beispielsweise einen Systemwechsel im Finanzierungsbereich der Kindertagesbetreuung gegeben. Hierzu zwei Aussagen aus den Interviews mit Verbandsvertretern:

„Wir wollten auch gerade in Hinblick auf das Kita-Gutscheinsystem, was ja dann bevorstand, auch die Kundenorientierung in den Fokus stellen, wollten uns einfach mit die-

---

<sup>542</sup> Vgl. DRK-V1-P, Antwort zu Frage 6; vgl. DRK-V2, Antwort zu Frage 5.

<sup>543</sup> DRK-V2, Antwort zu Frage 13.

sem Thema auseinandersetzen, weil wir erwartet haben, dass es auf uns zukommen wird, dass es dann eben einfach eine Marktorientierung gibt.“<sup>544</sup>

„Bei der Schlüsselsituation Zusammenarbeit Kita und Familie geht es auch um den Blick hinsichtlich einer Kundenorientierung. Vorher gab es zwar auch eine Erziehungspartnerschaft, aber Eltern waren eher ein notwendiges Übel. Im Bildungsbereich geht es auch um die Bildungsempfehlungen.“<sup>545</sup>

Im Qualitätsentwicklungsprozess zu *Kita und Familie* vollzog sich eine inhaltliche Orientierung, durch welche die Eltern nun als Kunden wahrgenommen werden. In diesem Kontext muss dann folgerichtig die Kindertagesstätte als Dienstleister betrachtet werden. Die Meinungen und Wünsche der Eltern erhalten in dieser Konstellation einen Stellenwert, den sie so vorher nicht gehabt haben. Außerdem wurde hier das Kita-Gutscheinsystem erwähnt, seit dessen Einführung im Jahr 2003 Kindertagesstätten verstärkt in Konkurrenz zueinander stehen und somit marktwirtschaftliche Kriterien eine zunehmend wichtige Rolle spielen.

Die Leitsätze des DRK zur *Zusammenarbeit von Kita und Familie* sind folgende:

#### „Leitsatz 1

Wir begegnen Familien motiviert, aufgeschlossen und wertschätzend und entwickeln die vertrauensvolle Zusammenarbeit mit ihnen weiter. [...]

#### Leitsatz 2

Wir geben den Familien gerne verständliche und umfassende Informationen über unser pädagogisches Handeln und machen ihnen unsere Vorhaben transparent. [...]

#### Leitsatz 3

Wir motivieren Eltern zu einer partnerschaftlichen Mitwirkung, bieten ihnen Raum zum Einbringen individueller Kompetenzen und unterstützen ihre Eigeninitiative. [...]

#### Leitsatz 4

Wir sind den Eltern verlässliche Gesprächspartner und bieten ihnen ansprechende Möglichkeiten, mit uns ins Gespräch zu kommen. [...]

#### Leitsatz 5

Wir unterstützen Familien in ihren verschiedenen Lebenssituationen und bieten ihnen

---

<sup>544</sup> DRK-V2, Antwort zu Frage 4.

<sup>545</sup> DRK-V1-P, Antwort zu Frage 4.

bei Bedarf kompetente Beratung und aktive Hilfestellung zum Wohle des Kindes an.  
[...]

#### Leitsatz 6

Wir ermitteln den aktuellen Bedarf von Familien, um unsere Angebote weiterzuentwickeln. Wir ermutigen unsere Familien Kritik zu äußern.“<sup>546</sup>

Im Folgenden sind die Leitsätze zum Thema *Bildungsprozesse* aufgeführt und für Leitsatz 1 und 5 exemplarisch auch die entsprechenden Indikatoren:

#### [Leitsatz] „1: Grundhaltung

Wir verstehen jedes Kind als ein sich selbstbildendes Individuum, und sind ihm verlässliche Partner im Kita-Alltag.

[Indikatoren:]

1. Kriterien finden für den Begriff „selbstbildendes Individuum“.
2. Kriterien finden, dass wir erkennbar verlässliche Partner im Selbstbildungsprozess der Kinder sind.
3. Vereinbarung zur Unterstützung und Begleitung der Selbstbildungsprozesse der Kinder.

#### [Leitsatz] 2: Alltag gemeinsam gestalten

Wir führen die Kinder an die Gestaltung des Zusammenlebens im Kitaalltag heran. [...]

#### [Leitsatz] 3: Soziales Miteinander / Partizipation

Wir regen auch die jüngsten Kinder an, ihre Wünsche und Ideen entwicklungsentsprechend einzubringen. [...]

#### [Leitsatz] 4: Spiele anregen und erweitern

Wir sind uns der Bedeutung des Spiels als Bildungsprozess bewusst, und nehmen unsere Rolle als Spielbegleitung wahr. [...]

#### [Leitsatz] 5: Planung und Gestaltung von Projekten

Wir erkennen die Ideen und Themen der Kinder, greifen diese auf und entwickeln daraus gemeinsam Projekte. [...]

[Indikatoren:]

1. Wir verständigen uns im Team über die Definition „Projekt“ und machen uns die Rolle der Kinder und Erwachsenen dabei bewusst.

---

<sup>546</sup> Es handelt sich bei die Leitsätzen um Originalzitate aus einem internen Papier des DRK Landesverbandes mit dem Titel: *Integrierte Qualitäts- und Personalentwicklung IQUE*. Im Anlagenband A: *Verbandsinterne Materialien* dieser Arbeit werden neben den Leitsätzen auch die Indikatoren vollständig angeführt.



2. Wir erkennen durch gezielte Beobachtungen die Ideen und Themen der Kinder und leiten *daraus* Projektthemen ab.
3. Wir unterstützen die prozessgerichtete Umsetzung erlebnisreicher, wissenserweiternder Projekte.
4. Wir dokumentieren gemeinsam mit den Kindern den Verlauf der Projekte und machen ihn transparent.

[Leitsatz] 6: Anregungsreiche Räume

Wir gestalten mit und für Kinder Erlebnis- und Erfahrungsräume, die ihre Entwicklungs- und Bildungsprozesse optimal anregen. [...]

[Leitsatz] 7: Beobachten/ Dokumentieren

Wir beobachten und reflektieren die Entwicklungswege jedes Kindes und dokumentieren seine Bildungsprozesse auf vielfältige Weise. [...]"<sup>547</sup>

Wie sich die Kitas den Kenntnisstand und das Hintergrundwissen für die Bearbeitung oder Besprechung der Leitsätze und Indikatoren erarbeiten sollen, bleibt unklar. Es stellt sich demgemäß die Frage, wie man sich eine Dienstbesprechung zur Qualitätsentwicklung vorstellen kann, auf der bestimmte pädagogische Vereinbarungen geschlossen werden, beispielsweise wie Erzieherinnen ‚verlässliche Partner im Selbstbildungsprozess der Kinder‘ werden können. Ich bezweifle, dass der Leitsatz oder der Indikator eine ausreichende grundlegende Orientierung bietet, um praxiswirksame Veränderungsprozesse einzuleiten. Wenn in den allgemeinen Leitsätzen oder Indikatoren Hintergründe und Grundlagen nicht ersichtlich sind, werden sich kaum Antworten finden und fundierte Vereinbarungen treffen lassen. Es wird zu zeigen sein, ob in der Darstellung der Kita-Perspektive die Umsetzungsschritte in den Kindertagesstätten möglicherweise transparenter werden.

Auch wenn nicht näher ausgeführt, so wurde in einem Interview als grundlegendes Bildungsverständnis des Verfahrens das „Kind als selbstbildendes Individuum“<sup>548</sup> genannt. Auf meine Fragen, ob dem Qualitätsentwicklungsverfahren ein bestimmtes Menschenbild zugrunde gelegt würde, welches Verständnis vom Kind von zentraler Bedeutung sei oder ob sich das Verfahren auf bestimmte Lern- und Bildungstheorien beziehe, wurden in einem Interview mit der Trägervertretung folgende Aspekte wiedergegeben:

<sup>547</sup> Hier wurde ebenfalls aus einem internen Papier mit dem Titel: *Leitsätze und Indikatoren „Bildungsprozesse“ DRK Kitas Hamburg* des DRK Landesverbands wörtlich zitiert. Im Anlagenband A: *Verbandsinterne Materialien* dieser Arbeit sind wiederum neben den Leitsätzen auch die Indikatoren vollständig angeführt.

<sup>548</sup> DRK-V1-P, Antwort zu Frage 4.

„Uns geht es um das Kind als Akteur und um Partizipation. Manchmal ist es jedoch fraglich, wie das umgesetzt werden kann, aber als Veranschaulichung zeigen wir in den Kitas z. B. den Film von DRK-EXT7.“<sup>549</sup>

Wenn, wie hier angedeutet wurde, schon bei der Trägervertretung infrage gestellt wird, wie es in der Praxis umzusetzen sei, das *Kind als Akteur* zu sehen oder *Partizipation* einzuführen, kann davon ausgegangen werden, dass für den Schlüsselprozess *Bildung* eine Orientierung an spezifischen Lern- oder Bildungstheorien nicht grundlegend war und lediglich als Worthülsen in den Leitsätzen auftaucht. Einmal einen Film zu zeigen, mag als Impuls eine Diskussion im Kita-Team auslösen können, dass aber damit nachhaltige Veränderungsprozesse eingeleitet werden, halte ich für unwahrscheinlich. Es können so sicherlich punktuell neue Erkenntnisse gewonnen werden, diese müssten aber, um verfestigt zu werden, intensiv reflektiert, im Alltag erprobt und mit den individuellen Erfahrungen der Erzieherinnen gekoppelt werden.

### **3.3.1.4 Materialien und Unterstützung**

Jede Kindertagesstätte dokumentiert ihren kita-internen Qualitätsentwicklungsprozess.<sup>550</sup> Die zu Beginn des Prozesses erarbeiteten Materialien sind beim Landesverband des DRK erhältlich; es handelt sich hier um interne Papiere, in denen die Leitsätze, Indikatoren, der Implementierungszeitplan und die Formblätter für die zu erstellenden Bestandsaufnahmen dokumentiert sind. In einem solchen Formblatt wird, bezogen auf den entsprechenden Leitsatz für die Indikatoren schriftlich festgehalten, was diesbezüglich in der Kita geschieht, was hierzu mündlich oder schriftlich vereinbart wurde, wo und wie es dokumentiert ist, wer es überprüft und was davon noch nicht bearbeitet wurde.<sup>551</sup>

Die Träger stehen den Kindertagesstätten mit ihren jeweiligen Fachberatungen unterstützend zur Verfügung. Mehrmals im Jahr treffen sich die Fachberatungen mit den Kita-Leitungen, um sich über den Stand des IQE-Verfahrens auszutauschen und auch, damit sich die Kitas untereinander Anregungen geben können. Hierfür wurden im DRK drei Untergruppen eingerichtet.<sup>552</sup> Die Trägervertretungen treffen mit den Kita-Leiterinnen Vereinbarungen zum Qualitätsentwicklungsprozess, in denen Vorhaben und Ziele bis zum nächsten Gespräch festgehalten werden. Diese Gespräche finden inner-

---

<sup>549</sup> DRK-V1-P, Antwort zu Frage 13.

<sup>550</sup> Vgl. DRK-V1-P, Antwort zu Frage 9.

<sup>551</sup> Diese internen Papiere des Dachverbands und der Träger liegen mir vor und wurden in Auszügen dem Anlagenband A dieser Dissertation beigelegt.

<sup>552</sup> Vgl. DRK-V2, Antwort zu Frage 7; vgl. DRK-V1-P, Antwort zu Frage 7 und 20.

halb des ersten DRK-Trägers z. B. zweimal im Jahr statt.<sup>553</sup> Im Rahmen der Erarbeitung der IQUE-Methode wurden die Kita-Leiterinnen zusätzlich in Techniken der Moderation geschult, um die Vermittlung im pädagogischen Team gewährleisten zu können.<sup>554</sup>

Die Träger begleiten den Umsetzungsprozess des IQUE-Verfahrens aktiv in den Kindertagesstätten, man kann somit auf eine intensive Anbindung der Kindertagesstätten an ihre Träger schließen. Auch in den Moderationsschulungen der Kita-Leitungen kann man das Bemühen der Träger erkennen, die Leitungskräfte in die Lage zu versetzen, die Qualitätsentwicklungsprozesse innerhalb ihrer Kitas durchführen zu können.

### **3.3.1.5 Verantwortliche für den Umsetzungsprozess in der Kindertagesstätte**

Innerhalb des IQUE-Prozesses ist es Aufgabe der Kita-Leitung, die zuvor vermittelten Fortbildungsinhalte in ihren Mitarbeiterinnen-Teams zu implementieren. Die Kita-Leitung verantwortet und moderiert diesen Prozess. Die Leitsätze und Indikatoren werden im Einzelnen durchgesprochen, und in Qualitätsvereinbarungen werden Ziele konkret festgehalten.<sup>555</sup>

An dieser Stelle kann nicht eindeutig festgestellt werden, in welcher Intensität die Diskussionen im Team stattfinden, welche Art von Vereinbarungen getroffen oder ob diese im Konsens verabredet werden. Die Leitsätze können aber durchaus als Anregung verstanden werden, sich inhaltlich mit einem Thema des Qualitätsentwicklungsprozesses auseinanderzusetzen. Ziel der Prozesse scheint jedoch zu sein, dass Vereinbarungen zu den jeweiligen Leitsätzen und Indikatoren getroffen werden, die in der Kindertagesstätte umgesetzt werden sollen.

### **3.3.1.6 Zertifizierung**

Während in einem Trägerinterview geäußert wurde, dass *keine Zertifizierung* erfolge, sondern nur eine „Urkunde“<sup>556</sup> ausgehändigt werde, wird diese Bescheinigung für den IQUE-Qualitätsentwicklungsprozess in dem anderen Trägerinterview als *Zertifikat* be-

---

<sup>553</sup> Vgl. DRK-V2, Antwort zu Frage 7.

<sup>554</sup> Vgl. DRK-V1-P, Antwort zu Frage 6.

<sup>555</sup> Vgl. DRK-V1-P, DRK-V2, Antwort zu Frage 6.

<sup>556</sup> DRK-V1-P, Antwort zu Frage 11.

zeichnet, welches seitens des Verbandes in einem offiziellen Rahmen übergeben wurde.<sup>557</sup>

Die Überprüfungsfunktion des laufenden Qualitätsprozesses in den Kindertagesstätten nehmen die Träger in regelmäßigen Abständen wahr. Die Kitas führen monatliche Teambesprechungen zu Qualitätsentwicklungsthemen durch, und die getroffenen Vereinbarungen werden dokumentiert. Seitens der Träger werden diese Dokumentationen im Rahmen der Einrichtungsbesuche vor Ort kontrolliert.<sup>558</sup>

Daran wird deutlich, dass der Verband mit seinen Trägern eine Kontrollfunktion im Rahmen des Qualitätsentwicklungsprozesses ausübt, die Einrichtungen somit verpflichtet sind, den Prozess regelmäßig fortzuführen.

### **3.3.1.7. Fazit**

In den Interviews mit den Trägervertretungen wurden eher die Verfahrensweisen der IQUE-Prozesse thematisiert, als dass inhaltliche Aspekte oder pädagogische Hintergründe näher beleuchtet wurden. Auch die mir vom Verband zur Verfügung gestellten Unterlagen geben nicht mehr her als die Leitsätze und Indikatoren sowie Formblätter für die Bestandsaufnahmen. Es entsteht ein Widerspruch, dass einerseits die Leitsätze die inhaltlichen Vorgaben für das Qualitätsentwicklungsverfahren bilden sollen, andererseits ein Trägervertreter sich, wie oben angeführt, dahingehend äußerte, dass sie nicht als konkrete Orientierung oder Handlungsanweisung zu verstehen seien, sondern dass die konkrete Umsetzung eines Leitsatzes in der Kita erarbeitet werden solle. Selbst einige Hinweise, dass es bei dem IQUE-Bildungsprozess auch um die Hamburger Bildungsempfehlungen ginge oder Selbstbildung ein Thema sei, werden so schlagwortartig verwendet, dass hierzu trägerseitig ein vertieftes Verständnis nicht zum Ausdruck kommt. Bei dem Prozess zum Thema *Zusammenarbeit der Kita mit der Familie* werden notwendige Veränderungen in erster Linie im marktwirtschaftlichen Zusammenhang angeführt, was aus Sicht des Trägers einleuchtet, da es sich hier auch um das existenzielle Weiterbestehen ihrer Kitas handelt. Auch vor diesem Hintergrund wird die enge Anbindung des Trägers an seine Kindertagesstätten verständlich.

---

<sup>557</sup> Vgl. DRK-V2, Antwort zu Frage 10 und 11.

<sup>558</sup> Vgl. DRK-V2, Antwort zu Frage 12.

### 3.3.2 Die Perspektive der Kitas des Deutschen Roten Kreuzes

Beide Träger des Deutschen Roten Kreuzes haben sich auf die IQUE als gemeinsames Qualitätsentwicklungsverfahren verständigt. Meine Befragungen wurden in insgesamt sieben Kindertagesstätten durchgeführt, wobei die Leiterinnen von zwei Kindertagesstätten gemeinsam interviewt werden wollten, da sie die Qualitätsentwicklung mit den Mitarbeiterinnen beider Kitas gemeinsam durchführen.

#### 3.3.2.1 Inhalte der Qualitätsentwicklung

Inhaltlich bearbeitet wurden zwei Themenbereiche: Die *Zusammenarbeit von Kita und Familie* als sogenannte erste Schlüsselsituation, und im zweiten Prozess beschäftigten sich die Kindertagesstätten mit dem Thema *Bildung*. Diese beiden Grundthemen wurden von allen Befragten als Inhalt ihres Qualitätsentwicklungsprozesses genannt,<sup>559</sup> auch von Schlüsselsituationen sprachen sämtliche Interviewpartnerinnen. Der Begriff Schlüsselsituation wurde in einem Interview auch noch als „Kernprozess“<sup>560</sup> bezeichnet.

##### 3.3.2.1.1 Zusammenarbeit von Kita und Familie

Zum Qualitätsentwicklungsprozess mit der IQUE-Methode, bei dem die *Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätte und Familie* bearbeitet wurde, wurde in einem Interview ein inhaltlicher Aspekt weiter ausgeführt. Hierzu folgendes Zitat:

„Früher war es so, dass zu dem ersten Leitsatz viele Einzelqualitätsvereinbarungen gemacht wurden, dass sich also jede ErzieherIn etwas vorgenommen hat. Da ging es um Familie und Kinder oder um Familie und Kita, und da hieß es: Ich gehe freundlich auf die Eltern zu.“<sup>561</sup>

Betrachtet man nun den ersten Leitsatz einmal konkret, wo es heißt *Wir begegnen Familien motiviert, aufgeschlossen und wertschätzend und entwickeln die vertrauensvolle Zusammenarbeit mit ihnen weiter*, so greift das Ergebnis *Ich gehe freundlich auf die Eltern zu* doch recht kurz, drückt jedoch eine womöglich vorher nicht gegebene Selbstverständlichkeit des respektvollen Umgangs mit Eltern aus.

---

<sup>559</sup> Vgl. DRK-1, DRK-5, Antwort zu Frage 1; vgl. DRK-2, DRK-3+DRK-4, DRK-6, DRK-7, Antwort zu Frage 2.

<sup>560</sup> DRK-2, Antwort zu Frage 2.

<sup>561</sup> DRK-3+DRK-4, Antwort zu Frage 3.

Eine Befragte äußerte, dass es bei diesem Prozess in erster Linie um „das Thema Kundenorientierung“<sup>562</sup> gegangen sei. Auch diese Äußerung weist auf darauf hin, dass die Gruppe der Eltern bislang im Kita-Alltag keinen Schwerpunkt bildete. Dies wurde auch schon von einem Trägervertreter so erläutert.

So lässt sich also zunächst festhalten, dass in diesem Qualitätsprozess Verhaltensweisen reflektiert werden, um schließlich zu einer verbesserten Kommunikation und Verständigung mit den Eltern zu gelangen.

### **3.3.2.1.2 Bildung**

Im Hinblick auf den zweiten Qualitätsentwicklungsprozess auf Basis der IQUE-Methode wurde auch von „Bildungsprozesse[n]“<sup>563</sup> gesprochen, die „Bildungsempfehlungen“<sup>564</sup> als zentrale Orientierung genannt oder die „Bildungsaspekte in der Kita-Arbeit“<sup>565</sup> als Thema erwähnt.

Im Rahmen des IQUE-Verfahrens sollten für den Bildungsbereich sieben primäre Themen behandelt werden, wurde von einer Befragten erläutert,<sup>566</sup> in einem anderen Interview wurde von sechs gesprochen<sup>567</sup>.

Zweimal wurde deutlich gemacht, dass es in diesem Bereich des Qualitätsentwicklungsprozesses auch um die Einstellung der Erzieherinnen gehe, hierfür wurde der Begriff „Grundhaltung“<sup>568</sup> verwendet.

Als inhaltlicher Bestandteil der Qualitätsentwicklung wurde ein Bildungsverständnis mit neuen Grundannahmen in drei Interviews ausgeführt. Es wurde hier auf die Theorie vom sich selbst bildenden Kind verwiesen.<sup>569</sup>

Als sekundäre Themen in diesem Prozess wurden von einer Kita-Leiterin folgende angegeben: „Es geht um die Grundhaltung, den Alltag gemeinsam zu gestalten, soziales Miteinander und Partizipation, Spiele anregen und erweitern, Planung und Gestaltung von Projekten, anregungsreiche Räume und noch einmal Beobachten und Dokumentieren.“<sup>570</sup> Dass Kinder stärker einbezogen werden sollen, wurde von einer Befragten

---

<sup>562</sup> DRK-1, Antwort zu Frage 2.

<sup>563</sup> DRK-1, Antwort zu Frage 1.

<sup>564</sup> DRK-1, Antwort zu Frage 1 und 8; DRK-2, Antwort zu Frage 1.

<sup>565</sup> DRK-5, Antwort zu Frage 2.

<sup>566</sup> Vgl. DRK-1, Antwort zu Frage 2.

<sup>567</sup> Vgl. DRK-2, Antwort zu Frage 2.

<sup>568</sup> DRK-1, Antwort zu Frage 2; DRK-3+DRK-4, Antwort zu Frage 10.

<sup>569</sup> Vgl. DRK-3+DRK-4, Antwort zu Frage 7; vgl. DRK-6, Antwort zu Frage 16; vgl. DRK-7, Antwort zu Frage 8.

<sup>570</sup> DRK-1, Antwort zu Frage 2.

ebenso als Teilaspekt des Qualitätsentwicklungsprozesses erläutert,<sup>571</sup> und eine weitere Interviewpartnerin benannte hierzu folgenden Leitsatz der IQUE: „Wir erkennen die Ideen und Themen der Kinder, greifen diese auf und entwickeln daraus gemeinsam Projekte.“<sup>572</sup>

Themen, die auch im Kontext der frühkindlichen Bildungsdebatte eine Rolle spielen, wurden von allen Kita-Leiterinnen genannt. Ebenfalls wurde in drei Interviews ein bildungstheoretischer Hintergrund für das Qualitätsentwicklungsverfahren angeführt, bei dem selbstbildende Prozesse des Kindes hervorgehoben werden. Man kann vermuten, dass hier nur Aspekte aus den Leitsätzen wiedergegeben wurden, wobei nicht ersichtlich wird, auf welche Weise diese Themen vertieft wurden.

### **3.3.2.2 Der Einstieg in das Qualitätsentwicklungsverfahren**

Der Beginn des ersten Qualitätsentwicklungsprozesses mit der Integrierten Qualitäts- und Personalentwicklung wurde von sechs Interviewpartnerinnen mit 2003 angegeben.<sup>573</sup> Der zweite Prozess wurde ebenfalls mithilfe des IQUE-Verfahrens durchgeführt, und zwei Befragte gaben an, dass seit 2007 daran gearbeitet würde<sup>574</sup>. In einem Interview wurde der Start mit der Jahreswende 2006/2007 angeführt.<sup>575</sup> Einmal wurde davon gesprochen, dass die Implementierung 2008 in den Kitas begonnen habe, wobei zuvor die Einarbeitung erfolgt sei<sup>576</sup>.

Die Entscheidung, mit dem IQUE-Qualitätsentwicklungsverfahren zu arbeiten, wurde von den Trägern getroffen.<sup>577</sup> Im Vorfeld waren allerdings verschiedene Verfahren in Erwägung gezogen worden.<sup>578</sup> Teilweise abweichend zur Trägerdarstellung wurden folgende zur Auswahl stehende benannt: „Kronberger Kreis“<sup>579</sup>, „KES“<sup>580</sup> und „ISO“<sup>581</sup>. In drei Interviews wurde erwähnt, dass bei der Anhörung auch Kita-Leitungen anwesend gewesen seien.<sup>582</sup>

---

<sup>571</sup> Vgl. DRK-7, Antwort zu Frage 8.

<sup>572</sup> DRK-3+DRK-4, Antwort zu Frage 10.

<sup>573</sup> Vgl. DRK-1, DRK-2, DRK-3+DRK-4, DRK-5, DRK-7, Antwort zu Frage 1.

<sup>574</sup> Vgl. DRK-1, DRK-2, Antwort zu Frage 2.

<sup>575</sup> Vgl. DRK-7, Antwort zu Frage 2.

<sup>576</sup> Vgl. DRK-3+DRK-4, Antwort zu Frage 2.

<sup>577</sup> Vgl. DRK-1, Antwort zu Frage 3; vgl. DRK-2, DRK-5, DRK-6, Antwort zu Frage 2; vgl. DRK-3+DRK-4, Antwort zu Frage 13.

<sup>578</sup> Vgl. DRK-1, Antwort zu Frage 3; vgl. DRK-3+DRK-4, Antwort zu Frage 13; vgl. DRK-5, DRK-6, Antwort zu Frage 2.

<sup>579</sup> DRK-1, Antwort zu Frage 3; DRK-5, Antwort zu Frage 2.

<sup>580</sup> DRK-1, Antwort zu Frage 3; DRK-3+DRK-4, Antwort zu Frage 13.

<sup>581</sup> DRK-1, Antwort zu Frage 3; DRK-3+DRK-4, Antwort zu Frage 13.

<sup>582</sup> Vgl. DRK-3+DRK-4, Antwort zu Frage 13; vgl. DRK-5, DRK-6, Antwort zu Frage 2.

### 3.3.2.3 Methodik und Beteiligung der Mitarbeiterinnen

Im Rahmen des IQUE-Qualitätsentwicklungsprozesses wurden die Themen und inhaltlichen Vorgaben, die sogenannten Leitsätze und Indikatoren, unter Mitwirkung von Eltern, Erzieherinnen und den Vertretern der Träger formuliert.<sup>583</sup> In zwei Interviews wurde erläutert, dass bei der Erarbeitung der ersten Schlüsselsituation, der *Zusammenarbeit von Kita und Familie*, die Kita-Leitungskräfte nicht involviert gewesen seien. Erst bei der zweiten Schlüsselsituation, dem *Bildungsbereich*, hätten auch die Leitungskräfte von Beginn an mitgewirkt, die Leitsätze und Indikatoren zu formulieren.<sup>584</sup>

Nachdem die Entwicklung der inhaltlichen Vorgaben abgeschlossen gewesen war, erhielten die Kita-Leiterinnen Schulungen, um die Qualitätsentwicklung in ihren Kitas mit den pädagogischen Mitarbeiterinnen durchzuführen.<sup>585</sup> Zwei Befragte gaben an, dass diese Einführungen durch die Entwicklerinnen des IQUE-Verfahrens stattgefunden hätten.<sup>586</sup> Die Leitungskräfte hätten methodische Anregungen und Materialien für die Implementierung der Themen und für die Mitarbeiterinnen ihrer Kindertagesstätten bekommen.<sup>587</sup>

An dem Qualitätsentwicklungsprozess seien alle pädagogischen Mitarbeiterinnen beteiligt gewesen, wurde in vier Interviews angegeben.<sup>588</sup> Nur eine Kita-Leiterin schilderte, dass aufgrund von Erkrankungen und interner Kita-Abläufe nicht das gesamte Team einbezogen werden könne, sondern dass dies rotierend geschehe.<sup>589</sup>

Ein einheitliches Prinzip für das methodische Vorgehen im IQUE-Qualitätsentwicklungsverfahren schilderte eine Befragte wie folgt: „Die grundsätzliche Idee ist immer gleich: am Anfang eine allgemeine Bestandsaufnahme, dann eine differenzierte und dann die Qualitätsvereinbarung.“<sup>590</sup> Diese Vorgehensweise wurde auch in vier weiteren Interviews ähnlich lautend beschrieben.<sup>591</sup> Nachfolgend hierzu einige weitere Beispiele, um die Umsetzungsschritte zu verdeutlichen:

„Und jetzt zum Thema Bildung ist es ganz oft so, dass wir für das ganze Haus eine Qualitätsvereinbarung machen. Da heißt es z. B., dass aufgrund der Beobachtungen Projekte entwickelt werden. Das ist eine Qualitätsvereinbarung für das ganze Haus. Da

---

<sup>583</sup> Vgl. DRK-1, DRK-2, DRK-5, Antwort zu Frage 1; vgl. DRK-3+DRK-4, DRK-7, Antwort zu Frage 2; vgl. DRK-6, Antwort zu Frage 4.

<sup>584</sup> Vgl. DRK-1, Antwort zu Frage 1 und 12; vgl. DRK-3+DRK-4, Antwort zu Frage 2 und 20.

<sup>585</sup> Vgl. DRK-2, Antwort zu Frage 13; vgl. DRK-3+DRK-4, Antwort zu Frage 20; vgl. DRK-6, DRK-7, Antwort zu Frage 3.

<sup>586</sup> Vgl. DRK-2, Antwort zu Frage 13; vgl. DRK-7, Antwort zu Frage 3.

<sup>587</sup> Vgl. DRK-3+DRK-4, Antwort zu Frage 20; vgl. DRK-5, DRK-7, Antwort zu Frage 3.

<sup>588</sup> Vgl. DRK-2, DRK-3+DRK-4, DRK-6, DRK-7, Antwort zu Frage 3.

<sup>589</sup> Vgl. DRK-1, Antwort zu Frage 8.

<sup>590</sup> DRK-7, Antwort zu Frage 3.

<sup>591</sup> Vgl. DRK-1, Antwort zu Frage 1; vgl. DRK-2, DRK-3+DRK-4, DRK-6, Antwort zu Frage 3.



gibt es dann eine Abstimmung, bis wann so etwas durchgeführt werden soll. Dann wird es entweder auf der nächsten Dienstbesprechung reflektiert, oder aber auch zwischendurch. Also, es ist zeitlich schon ein ziemlich großer Aufwand.“<sup>592</sup>

„Der Anfang eines Leitsatzes ist immer die Bestandsaufnahme. Die wird immer gemeinsam gemacht, dass man einmal schaut, was wir zu diesem Leitsatz machen und wo die Sachen sind, die bearbeitet werden müssen. Am Ende kommt dann heraus, was noch nicht bearbeitet ist, und dazu werden die Qualitätsvereinbarungen getroffen.“<sup>593</sup>

Für die methodische Bearbeitung stehen einheitliche standardisierte Vorlagen zur Verfügung.<sup>594</sup> Als Orientierungshilfe für die Implementierung können die zur Verfügung gestellten schriftlichen Materialien genutzt werden.<sup>595</sup>

„Und wenn man so einen Leitfaden nicht hätte, weiß ich nicht, ob wir das so konsequent durchführen würden, wie wir es jetzt tun. [...] Es gibt zu jedem Kernprozess einen dicken IQUE-Ordner, wo auch Anregungen, Reader und eben auch die verschiedenen Module – wie sie es nennen – also, viele Arbeitsanweisungen, Arbeitsaufträge und viele Arbeitsblätter enthalten sind, auch einfach Blätter darüber, wie die gesetzlichen Vorgaben einer Bildungsempfehlung sind, außerdem auch viele Dinge, die man den Kollegen als Hand-out geben kann, also, die dienen einem auch.“<sup>596</sup>

Es ist das immer gleiche methodische Gerüst, anhand dessen im Team konkrete Vereinbarungen getroffen werden. Diese werden schriftlich fixiert und die Einhaltung auf Dienstbesprechungen überprüft. Um die Leitsätze methodisch einzuführen, stehen der Kita-Leitung entsprechende Unterlagen zur Verfügung. Die sehr methodische Vorgehensweise kann als orientierender Rahmen dienen, um inhaltliche Themen zu besprechen. Bezüglich der Bestandsaufnahme wird abgeglichen, welche Aspekte des jeweiligen Leitsatzes oder Indikators in der Kita bereits vorhanden sind, und mithilfe der Vereinbarungen wird daraufhin beschlossen, was man verbessern könnte oder was zu tun ist, um die Leitsätze zu erfüllen. Wie dies jedoch konkret umgesetzt werden kann, wenn man beispielsweise den Leitsatz des IQUE-Prozesses zur *Bildung* betrachtet, in dem formuliert ist, dass aus Ideen von Kindern Projekte entwickelt werden sollen, bleibt hier unklar. Auch wurde nicht näher präzisiert ob in den Dienstbesprechungen darüber reflektiert wird, was Projektarbeit bedeutet oder ob das Besprechen der Leitsätze in der Praxis dazu führt, dass jede Erzieherin Projekte anleitet, bei der die Ideen der Kinder leitend sind. Auch darüber, ob Projektarbeit zur Alltagspraxis gehört, oder in

---

<sup>592</sup> DRK-3+DRK-4, Antwort zu Frage 3.

<sup>593</sup> DRK-7, Antwort zu Frage 3.

<sup>594</sup> Vgl. DRK-3 + 4, Antwort zu Frage 5; vgl. DRK-6, Antwort zu Frage 3.

<sup>595</sup> Vgl. DRK-3+DRK-4, Antwort zu Frage 20; vgl. DRK-5, DRK-7, Antwort zu Frage 3.

<sup>596</sup> DRK-2, Antwort zu Frage 3.

welchen Abständen und Zeiträumen Projekte umgesetzt werden, geht aus den Aussagen nicht hervor. Vorstellbar ist aber durchaus, dass dies Themen auf einer Dienstbesprechung zu diesem spezifischen Leitsatz sind, die dann im Team erörtert werden.

### 3.3.2.4 Zeit- und Arbeitsaufwand

In drei Interviews wurde der zeitliche Umfang für die Leitungsfortbildungen benannt, allerdings mit unterschiedlichen Angaben. Von einer Befragten wurde beschrieben, dass die Einführungsschulung für die IQUE-Methode im ersten Prozess ungefähr drei Tage gedauert hätte; für den zweiten Prozess, den *Bildungsbereich*, wären es dann zwei Tage gewesen.<sup>597</sup> Eine Kita-Leiterin gab an, dass die Schulung für die erste Schlüsselsituation viermal stattgefunden hätte,<sup>598</sup> und eine weitere Interviewpartnerin beschrieb, dass die Einführung in den Prozess des Bildungsbereiches keine zwei volle Tage gedauert hätte.<sup>599</sup>

Der zeitliche Rahmen für die Kita-Mitarbeiterinnen hinsichtlich der Beschäftigung mit dem Qualitätsentwicklungsprozess wurde von Kita zu Kita unterschiedlich angegeben. In drei Interviews wurde eine monatliche Sitzung im Team der Mitarbeiterinnen beschrieben, wobei in einer Kita diese Zusammenkunft zur Qualitätsentwicklung zwei bis zweieinhalb Stunden dauere<sup>600</sup>. In einer anderen Kindertagesstätte wurde von drei Stunden gesprochen, allerdings würden in zwei Monaten des Jahres keine IQUE-Sitzungen stattfinden.<sup>601</sup> In einem weiteren Interview war der Qualitätsentwicklung keine komplette Sitzung gewidmet, sondern sie sei nur ein Thema neben anderen auf der Tagesordnung.<sup>602</sup> Eine Kita-Leiterin sprach davon, dass sie neben Einführungstagen etwa drei bis vier je dreistündige Teambesprechungen jährlich abhalten würde,<sup>603</sup> die beiden Kitas, welche die Qualitätsentwicklung gemeinsam in ihren Teams durchführen, trafen sich sechsmal im Jahr,<sup>604</sup> und eine Befragte äußerte, dass sie für die Beschäftigung mit den Qualitätsentwicklungsthemen nicht mehr die Teamsitzungen nutzen würde, sondern dazu übergegangen sei, dies an den beiden Fortbildungstagen im Jahr zu machen<sup>605</sup>.

---

<sup>597</sup> Vgl. DRK-3+DRK-4, Antwort zu Frage 20.

<sup>598</sup> Vgl. DRK-7, Antwort zu Frage 15.

<sup>599</sup> Vgl. DRK-5, Antwort zu Frage 3.

<sup>600</sup> Vgl. DRK-2, Antwort zu Frage 3.

<sup>601</sup> Vgl. DRK-6, Antwort zu Frage 3.

<sup>602</sup> Vgl. DRK-7, Antwort zu Frage 3.

<sup>603</sup> Vgl. DRK-1, Antwort zu Frage 3.

<sup>604</sup> Vgl. DRK-3+DRK-4, Antwort zu Frage 3.

<sup>605</sup> Vgl. DRK-5, Antwort zu Frage 3 und 12.

Hierzu gibt es von den Trägern offensichtlich keine direkten Vorgaben, somit trifft die Kita-Leitung eigenständig die Entscheidung, wie oft sie mit ihrem Team Themen der Qualitätsentwicklungsprozesse bearbeitet. Es findet, wenn auch in unterschiedlichen Rhythmen, eine kontinuierliche Beschäftigung in den Kitas mit den Leitsätzen statt.

### **3.3.2.5 Unterstützung und Kritik**

Die Kindertagesstätten hatten im Rahmen des Qualitätsentwicklungsprozesses die Möglichkeit, vertretungsweise zusätzliches Personal einzustellen.<sup>606</sup> Weitere Unterstützung durch den Träger erhielten sie durch Referenten<sup>607</sup>, Fachberaterinnen<sup>608</sup>, und einmal wurde auch die Geschäftsführung<sup>609</sup> erwähnt. Drei Befragte gaben an, dass die schriftlichen Unterlagen hilfreich seien<sup>610</sup>, und in einem weiteren Interview wurden die zweimonatlichen Treffen zwischen Kita-Leitungen und Fachberatung positiv hervorgehoben<sup>611</sup>.

Von einer Befragten wurde der Träger jedoch stark kritisiert. Der Träger übe mit der Abteilungsleitung eine wenig hilfreiche Kontrollfunktion aus, hinzu käme noch, dass die Kitas zeitlich unter Druck gesetzt würden. Selbst als dies kritisiert wurde, hätte es auf der Trägerseite keine Gesprächsbereitschaft darüber gegeben.<sup>612</sup> Von dieser Kita-Leiterin wurde ebenfalls die undemokratische Entscheidungsphase über das IQUE-Qualitätsentwicklungsverfahren zu Beginn kritisiert. Hierzu folgendes Zitat:

„Es gab mehrere Verfahren, Kronberger Kreis, IQUE, und ich weiß nicht, was es noch alles gab. Es wurde von einer Person vorgestellt, die dem Kreis nicht bekannt war, die aber drei oder vier Systeme der Qualitätssicherung vorgestellt hat. [...] Das hat eine Dame gemacht, die bis dato nicht bekannt war. Sie hat diese Systeme inhaltlich kurz vorgestellt. Dann hat man dem Kollegium eine gewisse Zeit gegeben, welches man denn haben wollte. Dann ist es so gekommen, dass die Abstimmung ein gewisses System erwünscht hatte, nämlich den Kronberger Kreis. Dann wurde die Parität innerhalb des Wahlverfahrens noch einmal geändert, Abteilungsleitung und Fachberatung hatten statt einer dann zwei Stimmen, und auf einmal war es dann IQUE. Die Dame, die das vorgestellt hat, war DRK-EXT2, die bis dato noch nicht bekannt war. Sie hatte IQUE

---

<sup>606</sup> Vgl. DRK-1, Antwort zu Frage 8; vgl. DRK-3+DRK-4, Antwort zu Frage 13; vgl. DRK-6, Antwort zu Frage 21.

<sup>607</sup> Vgl. DRK-1, DRK-2, DRK-3+DRK-4, DRK-6, DRK-7, Antwort zu Frage 13.

<sup>608</sup> Vgl. DRK-2, Antwort zu Frage 1; vgl. DRK-3+DRK-4, Antwort zu Frage 13.

<sup>609</sup> Vgl. DRK-3+DRK-4, Antwort zu Frage 13.

<sup>610</sup> Vgl. DRK-2, DRK-5, Antwort zu Frage 3; vgl. DRK-7, Antwort zu Frage 13.

<sup>611</sup> Vgl. DRK-3+DRK-4, Antwort zu Frage 13.

<sup>612</sup> Vgl. DRK-5, Antwort zu Frage 11 und 15.

und die anderen vorgestellt, d. h., dann ging den einen oder anderen ein Lichtlein auf, wie die Dame diese verschiedenen Modelle vorgeführt hat, aber sie hatte nicht gesagt, dass eines ihr Modell ist. Das trägt natürlich dazu bei, wie Sie merken, dass ich und auch viele andere Kollegen eine ganz klare Position zu diesem System, der Einführung und des Umgangs damit haben. Kollegen, die erst nach dieser Geschichte dazugestoßen sind, sind sicherlich etwas neutraler auf dieses System gestoßen, was sicher auch ganz hilfreich ist, aber schon die Einführung war alles andere als glatt.“<sup>613</sup>

Es scheint verständlich, dass durch diesen undemokratischen Entscheidungsprozess Unmut entstanden ist. Der IQUE-Prozess ist letztlich ‚verordnet‘ worden, obwohl die Veranstaltung des Verbands zunächst dazu diente zu versuchen, zu einer gemeinsamen Verständigung zu kommen, welches Verfahren am besten geeignet sei.

Die oben zitierte Leiterin betrachtete auch die Beteiligung der Eltern oder pädagogischen Kräfte bei der Entwicklung der grundlegenden Leitsätze und Indikatoren eher als Alibi-Funktion.<sup>614</sup> Von drei Interviewpartnerinnen wurde die methodische Vorgehensweise des Verfahrens kritisiert.<sup>615</sup> Hierzu ein Beispiel:

„Wenn man soweit wie wir ist und schon so viel gemacht hat, weichen wir natürlich auch manchmal von der Struktur ab und setzen es anders um, denn wenn man differenzierte Bestandsaufnahme hört, drehen 25 meiner Mitarbeiter die Augen nach oben, weil sie es schon nicht mehr hören können. Und dann mache ich es einfach mit anderen Methoden, aber am Ende kommt dasselbe dabei heraus.“<sup>616</sup>

Eine der drei kritisch eingestellten Kita-Leiterinnen bemängelte auch, dass die formalen Bearbeitungsschritte in der Vergangenheit vordergründiger als die eigentlichen Themen der Qualitätsentwicklung gewesen wären.<sup>617</sup>

Dieses letzte Beispiel kann dahingehend gedeutet werden, dass das Korsett der methodischen Vorgehensweise womöglich verhindert, sich mit den Themen auf eine produktive Weise zu beschäftigen. Da die methodischen Schritte des Verfahrens zur Bearbeitung der Leitsätze teilweise kritisiert werden und von daher offenbar nicht motivierend sind, stellt sich für mich hier die Frage, mit welcher Haltung die getroffenen Vereinbarungen von den Erzieherinnen umgesetzt werden, ob also die Abstimmungsprozesse einvernehmlich stattfinden, oder man möglichst einfach umzusetzende Ziele verabredet, damit man sich dem eher unbeliebten Thema der Qualitätsentwicklung auf der Dienstbesprechung nicht allzu intensiv zuwenden muss. Das Beispiel der Kita-

---

<sup>613</sup> DRK-5, Antwort zu Frage 2.

<sup>614</sup> Vgl. DRK-5, Antwort zu Frage 2.

<sup>615</sup> Vgl. DRK-2, DRK-5, DRK-6, Antwort zu Frage 3.

<sup>616</sup> DRK-6, Antwort zu Frage 3.

<sup>617</sup> Vgl. DRK-5, Antwort zu Frage 3.

Leiterin, die ihrem Team Inhalte aus dem Verfahren mit anderen Methoden nahebringt, zeigt, dass keine große Bereitschaft existiert, mit der bisherigen Methodik weiterzuarbeiten. Was jedoch an Stelle dessen verwendet wird, und ob Leitsätze tatsächlich eine Rolle spielen, bleibt hier offen.

### 3.3.2.6 Überprüfung der erreichten Qualität und Zertifizierung

Den Qualitätsentwicklungsprozess überprüfe der Träger im Gespräch mit der jeweiligen Kita-Leitung, dies wurde von ausnahmslos allen Befragten geäußert. Allerdings wurde die Häufigkeit, in der die Gespräche stattfinden, unterschiedlich angegeben, wobei ich noch einmal darauf hinweisen möchte, dass es sich um zwei Träger des Spitzenverbandes handelt. Drei Interviewte nannten einen jährlichen Rhythmus für die Besprechungen, bei denen der Stand der Qualitätsentwicklung innerhalb der Einrichtung mit dem geschäftsführenden Trägervertreter erörtert würde.<sup>618</sup> Zwei Befragte teilten mit, dass die Gespräche mit der Abteilungsleitung des Trägers halbjährlich geführt würden,<sup>619</sup> eine weitere sprach davon, dass sie real ungefähr alle neun Monate stattfänden.<sup>620</sup> Als Gesprächsgrundlage und erneutes Ziel der Gespräche dienten die Vereinbarungen zum Qualitätsverfahren der Kita, erklärten zwei der letztgenannten Leitungskräfte.<sup>621</sup>

Die Vereinbarungen, die vorab zwischen Träger und Kita-Leitung geschlossen wurden, würden laut Aussagen von drei Interviewpartnerinnen auch innerhalb der Kindertagesstätte getroffen.<sup>622</sup>

Drei Kita-Leiterinnen beschrieben, dass sie nach Abschluss des Prozesses *Zusammenarbeit von Kita und Familie* ein Zertifikat erhalten hätten.<sup>623</sup> Zwei von ihnen erwähnten, dass ihnen dieses von den IQUE-Referentinnen persönlich übergeben worden sei.<sup>624</sup> Eine Befragte sprach von einer „Urkunde“<sup>625</sup>, und in einem weiteren Interview hieß es: „Es gibt ein Zertifikat, aber keine richtige Zertifizierung.“<sup>626</sup>

Die hier beschriebenen Gespräche über den Stand des Verfahrens in der jeweiligen Einrichtung ähneln der Art der Zielvereinbarungen, wie sie auch die Kita-Leitungen mit

<sup>618</sup> Vgl. DRK-1, DRK-3+DRK-4, DRK-6, Antwort zu Frage 13.

<sup>619</sup> Vgl. DRK-2, Antwort zu Frage 13; vgl. DRK-5, Antwort zu Frage 15.

<sup>620</sup> Vgl. DRK-7, Antwort zu Frage 13.

<sup>621</sup> Vgl. DRK-2, Antwort zu Frage 14; vgl. DRK-7, Antwort zu Frage 13.

<sup>622</sup> Vgl. DRK-2, Antwort zu Frage 3; vgl. DRK-5, Antwort zu Frage 15; vgl. DRK-6, Antwort zu Frage 2.

<sup>623</sup> Vgl. DRK-1, DRK-2, DRK-3+DRK-4, DRK-7, Antwort zu Frage 14.

<sup>624</sup> Vgl. DRK-1, DRK-3+DRK-4, Antwort zu Frage 14.

<sup>625</sup> DRK-5, Antwort zu Frage 14.

<sup>626</sup> DRK-6, Antwort zu Frage 14.

ihren Teams verabreden. Ob es hierzu Vorgaben gibt, wie viele Leitsätze und Indikatoren auf Dienstbesprechungen erörtert werden sollen, ob es darum geht, die tatsächlichen Veränderungen in der Praxis eingehender zu hinterfragen, wurde in den Interviews nicht näher erläutert. Ob die Gespräche im hierarchischen Gefüge der Gesamtorganisation eher als Kontrollinstrument unerwünscht sind, oder ob sie als unterstützend und hilfreich betrachtet werden, kann nicht abschließend beantwortet werden.

### **3.3.2.7 Auswirkungen der Qualitätsentwicklung**

Die wesentlichen Neuerungen der beiden Qualitätsentwicklungsprozesse auf Grundlage der IQUE-Methode betreffen nach den in den Interviews erhobenen Angaben folgende Bereiche:

- Intensivierung und Verbesserung der Zusammenarbeit mit den Eltern,<sup>627</sup>
- Erprobung von Beobachtungsverfahren,<sup>628</sup>
- Partiiell strukturierte Arbeitsweise durch Dokumentation,<sup>629</sup>
- Beschäftigung mit Bildungstheorien und Grundannahmen<sup>630</sup>.

#### **3.3.2.7.1 Die Erzieherinnen**

Eine Intention des IQUE-Verfahrens sei es, in der Rolle der Erzieherin zu neuen Erkenntnissen zu gelangen. Die eigenen Arbeitsprozesse seien deutlicher geworden, wurde von allen Befragten einhellig geäußert.<sup>631</sup> Die folgenden drei Beispiele verdeutlichen die Veränderungen im Selbstbewusstsein durch das neue methodische Vorgehen, Bestandsaufnahmen und bewusstes Betrachten des Ist-Zustandes: „IQUE wirkt auf die MitarbeiterInnen, sich des Prozesses bewusst zu werden, transparenter zu arbeiten, sich besser zu verkaufen, darzustellen – zu verkaufen kann man ja auch ruhig sagen – vor allen Dingen, finde ich aber auch, den Wert der eigenen Arbeit mehr zu schätzen, sich nicht mehr leicht in die Schiene pressen zu lassen: So einen Job möchte auch

---

<sup>627</sup> Vgl. DRK-1, Antwort zu Frage 4 und 5; vgl. DRK-2, Antwort zu Frage 7 und 12; vgl. DRK-3+DRK-4, Antwort zu Frage 4, 5 und 12; vgl. DRK-5, Antwort zu Frage 4; vgl. DRK-7, Antwort zu Frage 6 und 7.

<sup>628</sup> Vgl. DRK-1, DRK-6, DRK-7 Antwort zu Frage 5 und 10; vgl. DRK-2, DRK-3+DRK-4, DRK-5, Antwort zu Frage 10.

<sup>629</sup> Vgl. DRK-1, Antwort zu Frage 5; vgl. DRK-5, Antwort zu Frage 4, 5 und 9; vgl. DRK-7, Antwort zu Frage 4, 5 und 13.

<sup>630</sup> Vgl. DRK-2, DRK-3+DRK-4, Antwort zu Frage 7; vgl. DRK-6, Antwort zu Frage 4.

<sup>631</sup> Vgl. DRK-1, Antwort zu Frage 6 und 20; vgl. DRK-2, Antwort zu Frage 4 und 7; vgl. DRK-3+DRK-4, Antwort zu Frage 4 und 11; vgl. DRK-5, Antwort zu Frage 6; vgl. DRK-6, Antwort zu Frage 4 und 6; vgl. DRK-7, Antwort zu Frage 6.

einmal haben. Sondern sich auch bewusst zu machen: Was leisten wir hier eigentlich?“<sup>632</sup>

„Zum Thema Bildung ist man immer an den Bildungsempfehlungen dran. Auf der einen Seite sehen die Erzieher, dass sie schon viel machen, das sieht man bei diesen Bestandsaufnahmen, aber sie sehen auch, dass wir arbeiten und uns weiterentwickeln. Das stärkt natürlich auch das Selbstbewusstsein.“<sup>633</sup>

„Also, ich glaube, zum ersten Kernprozess, die Zusammenarbeit mit den Familien, hat sich auf jeden Fall verbessert, dass alle einen sichereren Umgang mit den Familien pflegen, daran ein bisschen professioneller arbeiten und sich sicherer fühlen, weil sie diese Leitfäden im Hinterkopf haben, wie sie es beim Elterngespräch handhaben, wie sie sich verhalten, wenn es um Kritik geht. Ich habe dadurch einfach selbstbewusstere Mitarbeiter bekommen.“<sup>634</sup>

Das IQUE Verfahren wird hier als geeignet beschrieben, sich die eigene Arbeit bewusst zu machen, auch wenn unkonkret bleibt, wie sich diese Bewusstseinsprozesse vollziehen. Es bleibt fraglich, ob das überhaupt differenzierter und eindeutiger beschrieben werden könnte, da die Vorgaben in den Leitsätzen letztlich keine konkrete Handlungsorientierung bieten, wie auch in folgendem Beispiel deutlich wird:

„Es gibt natürlich Dinge, Projektarbeit, ich meine, es gibt einige Kollegen, die sagen: Ich mache immer Projektarbeit. Aber die meinen etwas ganz anderes. Die meinen ja nicht das, was jetzt mit Projektarbeit definiert ist. So, und daran muss man schon erinnern. Aber wir haben in der Qualitätsvereinbarung auch beschrieben, dass wir ein Projekt im Rahmen der Teambesprechung auswerten. Und so eine Verabredung schafft natürlich Möglichkeiten, auch darüber zu sprechen. Dann muss es natürlich aber auch gemacht worden sein. Und dann kann man auch daran lernen, und Stück für Stück wird man merken: Oh, es ist gar nicht so abenteuerlich, wie man sich das vorgestellt hat.“<sup>635</sup>

So blieb es eher bei der Befriedigung über die Weiterentwicklung persönlicher Fähigkeiten, wie eine Kita-Leiterin über ihre pädagogische Mitarbeiterin, die Sozialpädagogische Assistentin von Beruf ist, berichtet:

„Sie war sehr jung, sie war eine SPA, und als wir zu dritt die erste DB über IQUE hatten und ich moderierte und sagte: Wir überlegen jetzt über – Es ging um Beschwer-

---

<sup>632</sup> DRK-6, Antwort zu Frage 6.

<sup>633</sup> DRK-7, Antwort zu Frage 6.

<sup>634</sup> DRK-7, Antwort zu Frage 6.

<sup>635</sup> DRK-1, Antwort zu Frage 16.

demanagement, unzufriedene Eltern usw., und sie sollte Punkte aufschreiben, da stellen wir fest, dass sie sich gar nicht traute, etwas auf den Zettel zu schreiben, und mittlerweile ist sie diejenige, die auf DBs protokolliert und sagt: Ich mache gleich To-Do-Listen, ich mache dieses und jenes. Da gab es in diesen sechs Jahren eine enorme Entwicklung, die ich schon auch IQUE zuschreibe, weil es eben viel Zettelgeschreibe ist, viele Mitschriebe oder die Qualitätsvereinbarungen ausfüllen usw.<sup>636</sup>

Dass jedoch die einzelnen Mitarbeiterinnen durch das Verfahren an Selbstsicherheit gewinnen und sich Dinge zutrauen, die sie zuvor nicht gemacht hatten, ist als positiver Aspekt des IQUE-Verfahrens hervorzuheben.

Was nun die Verfahren betrifft, wie Kinder beobachtet werden und diese Beobachtungen anschließend verschriftlicht werden müssen, so erweist sich dies nicht als einheitliches Lernfeld. In allen Kindertagesstätten wurden Beobachtungsmethoden eingeführt, die jedoch stark variieren.<sup>637</sup> Erwähnt wurden unter anderem Bögen zum Ankreuzen<sup>638</sup>, der „Baum der Erkenntnis“<sup>639</sup>, die „Denver Entwicklungsskalen“<sup>640</sup> oder ein Bogen, mit dem das Kind beim Spielen beobachtet werden kann.<sup>641</sup> Es folgen zwei Zitate, in denen die Methoden kurz skizziert sind:

„Es sind ja verschiedene Beobachtungsbögen, die wir haben. Es sind einmal die für die Entwicklungsstände, es sind einmal diese Ist-Beobachtungen aus der Situation heraus, was das Kind gerade interessiert, wo ich ansetzen könnte, welche Projekte ich daraufhin anbieten könnte.“<sup>642</sup>

„Man beobachtet ja immer, aber es wird mit Beobachtungsbögen verschriftlicht, und die Portfolios sollen sich irgendwann – die machen wir erst seit einem Jahr – dahin entwickeln, dass sie die fast ersetzen, dass man nicht mehr sagt: Kann schon malen, kann schon schreiben, ja, nein, vielleicht. Sondern, dass man anhand der Portfolios wirklich sieht: Vor einem halben Jahr war der Stand so, und jetzt schlagen wir das Bild auf, und nun ist der Stand so. Das ist aber bei uns noch nicht so, das muss sich erst einmal langsam entwickeln.“<sup>643</sup>

Obwohl also in sämtlichen Kindertagesstätten Beobachtungsverfahren eingeführt wurden, lässt sich hier nicht überall ein Erkenntnisgewinn für die Erzieherinnen ableiten, genauso wenig, ob das Kennenlernen und Verinnerlichen von Beobachtungsverfahren

---

<sup>636</sup> DRK-2, Antwort zu Frage 11.

<sup>637</sup> Vgl. DRK-1, Antwort zu Frage 5 und 10; vgl. DRK-2, DRK-3+DRK-4, DRK-5, DRK-6, DRK-7, Antwort zu Frage 10.

<sup>638</sup> Vgl. DRK-1, Antwort zu Frage 5; vgl. DRK-3+DRK-4, DRK-6, Antwort zu Frage 10.

<sup>639</sup> DRK-2, Antwort zu Frage 10.

<sup>640</sup> DRK-1, Antwort zu Frage 5.

<sup>641</sup> Vgl. DRK-3+DRK-4, Antwort zu Frage 10.

<sup>642</sup> DRK-3+DRK-4, Antwort zu Frage 10.

<sup>643</sup> DRK-6, Antwort zu Frage 10.



zu befriedigenden Selbstlernprozessen bei den Mitarbeiterinnen führt. Eher bleibt es bei einer mühsamen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Möglichkeiten der Verschriftlichung:

„Ja, wir haben ziemlich lange an verschiedenen Methoden gearbeitet. Wir haben natürlich Beobachtungsbögen ausprobiert, und jetzt sind wir eigentlich soweit. Es gibt natürlich gezielte Beobachtungen, die nicht so schwer sind, weil man sagt, dass man jetzt dieses Kind beobachtet und dann den Bogen nimmt und sich hinsetzt. Aber ganz wichtig sind eben auch die Beobachtungen, die man während der Freispielzeit nebenbei macht. Dafür hat jetzt jeder Erzieher ein kleines Heftchen, was man bei sich tragen kann, in welches man schnell einmal zwischendurch seine Notizen schreiben kann. Manche haben es immer dabei und schreiben es direkt auf. Manche nehmen ihr Heft in einer ruhigen Minute, haben sich gemerkt, was Sache war, und schreiben es auf, so dass jedes Kind berücksichtigt ist, und zwar nicht nur die negativen Seiten, denn es ist ja so, dass man viel auf die Defizite schaut, was er alles nicht kann, sondern zu schauen, dass sich dieses Kind damit beschäftigt, es irgendwann zu schaffen, die Sprossenwand bis ganz nach oben zu klettern, sodass man diese Entwicklungsschritte notiert. [...] Also, ich sammle diese Hefte nicht ein. Jeder hat seine Notizen, und wenn sie sich auch nur ein Stichwort aufschreiben, wichtig ist, dass sie wissen, was sie meinten. Und wenn wir zusammensitzen und es sammeln, dann sammle ich es vielleicht auf einem Zettel und kann es dann auswerten, aber es ist nichts, wo ein Dritter hineinsieht. Deswegen haben sie vielleicht auch nicht die Scheu, wenn ein Fehler drin ist oder es nicht schön geschrieben ist. Wir haben eine Kultur entwickelt, dass jeder alle Beobachtungen aufschreibt. [...] Durch die Übung klappt es eben bei den Beobachtungen und Entwicklungsgesprächen auch.“<sup>644</sup>

Auch der Umgang mit der Schriftsprache muss eingeübt werden, wenn er im Alltag verstetigt werden soll. Durch das kleine Notizheft, welches nun jede Erzieherin dieser Einrichtung bei sich trägt, um Beobachtetes festzuhalten, wird ersichtlich, dass die sich aus dem Qualitätsentwicklungsverfahren ergebende Anforderung, Beobachtetes aufzuschreiben, nicht einfach durch Ausgabe von Beobachtungsbögen erreicht werden kann. Entsprechend der Vorkenntnisse der Erzieherinnen muss auf einem basaleren Niveau angesetzt werden, um das Ziel, schriftliche Dokumentationen zu verfassen, erreichen zu können. Folgendes Beispiel zeigt, wie eine Einrichtung sich schließlich einen eigenen Weg gesucht hat, Dokumentationen anzulegen:

---

<sup>644</sup> DRK-7, Antwort zu Frage 10.

„Also, auch zum Thema Dokumentation von Projekten gibt es ja die irrsten Fantasien, aber es ist ja eine ganz einfache Nummer, das zu sammeln, was sie währenddessen machen. Man muss eben nur ab und zu einmal einen Fotoapparat dabei haben, und hinterher legt man das den Kindern hin und bespricht es mit ihnen und wertet das ein bisschen aus: Was war da los? Könnt ihr euch erinnern? Was wollen wir den Eltern zeigen? Dann klebt man das zusammen, und dann schreibt die ErzieherIn noch drei Sätze dazu, und das war es.“<sup>645</sup>

Auch hier kommt also wie bei den Kitas der anderen Verbände zum Ausdruck, welche große Hürde für viele pädagogische Mitarbeiterinnen das Thema Dokumentation darstellt.

In zwei Interviews wurde auf ein verändertes Bildungsverständnis der pädagogischen Mitarbeiterinnen hingewiesen. Hierzu die beiden folgenden Ausführungen:

„Und wir haben den ersten Leitsatz umgesetzt, d. h. das selbstbildende Kind. Das ist eigentlich der Grundleitsatz, wie man in das Thema Bildung startet: Welches Bild vom Kind habe ich? Wie sehe ich letztendlich das Kind in meiner Kita als selbstbildendes Kind, und welche Voraussetzungen oder Möglichkeiten schaffe ich hier? [...] Ja, also, ich denke, auch bei Kollegen war es teilweise schon eine gedankliche Veränderung, auch manchmal eine, die unbequem ist, dem nachzugehen, was das Kind eigentlich möchte.“<sup>646</sup>

Selbstbildung wird in dieser Auffassung offenbar so verstanden, dass kindliche Interessen Berücksichtigung finden.

Teilweise wird auch von einem sich wandelnden Verständnis von Lernprozessen gesprochen, wonach es nicht mehr um das belehrende Vermitteln von vorgegebenen Inhalten geht. Dies wird in folgendem Zitat deutlich:

„Früher war es immer diese Trichterfunktion: Wir bringen den Kindern das und das bei, eins und eins ist zwei. Mittlerweile ist man eher auf dem Weg zu sagen: Wie können wir es mit den Kindern gemeinsam herausfinden? Das ist speziell für die zweite Schlüsselsituation, das ist die Basis.“<sup>647</sup>

Die eben zitierte Kita-Leiterin beschrieb auch, dass das sich wandelnde Bildungsverständnis gerade für langjährig Beschäftigte kein einfacher Prozess sei:

„Das sind nicht alles ganz Junge, sondern die haben schon lange Berufserfahrung und haben eine ganz andere Ausbildung genossen, sage ich einmal. Da war das Bild vom

---

<sup>645</sup> DRK-1, Antwort zu Frage 16.

<sup>646</sup> DRK-2, Antwort zu Frage 7.

<sup>647</sup> DRK-3+DRK-4, Antwort zu Frage 7.

Kind noch ein ganz anderes und die Arbeit als ErzieherIn noch eine ganz andere. Und dieses Umdenken ist eben ein ganz langer und schwerer Prozess, dass Mathematik mit Sortieren und Ordnen zu tun hat und nicht unbedingt nur mit Zahlen, sondern dass das auch schon Mathematik ist. Dies zu erkennen und umzusetzen, ist ein schwieriger Punkt in den Bildungsempfehlungen. Das zu erkennen und sich bewusst zu machen: Mein Gott, der spielt nur in der Sandkiste, aber was macht er eigentlich? Der macht eine Qualitätsprüfung. Ist der Sand trocken, ist er nass. Solche Dinge. Das Denken ist ein anderes geworden. Es ist noch nicht hundertprozentig, aber es wird stetig weiterentwickelt.“<sup>648</sup>

Kindliche Interessen haben gemäß den obigen Aussagen heute eine andere Bedeutung erhalten. Erzieherinnen müssen dementsprechend ihre bisherigen Verhaltensweisen und Einstellungen infrage stellen können, um zu einem neuen Verständnis oder einem veränderten Bild vom Kind zu kommen. Diese Themen sind in den Leitsätzen vorgegeben, doch wie es gelingt, kindliche Interessen wahrzunehmen und zu respektieren und wie sich solch ein Prozess der Veränderung vollzieht, bleibt der Vorbildung und Intuition der Mitarbeiterinnen überlassen. Immerhin werden die Erzieherinnen auf den Teamsitzungen durch die Leitsätze mit anderen Sichtweisen konfrontiert.

---

<sup>648</sup> DRK-3+DRK-4, Antwort zu Frage 12.

In der folgenden Tabelle sind die deutlichsten Kategorien der Auswirkungen auf Erzieherinnen, die durch das IQUE-Verfahren entstanden sind, wiedergegeben.

Kategorien <sup>649</sup>	Wodurch?	Fundstellen im Text <sup>650</sup>
Zugewinn an Selbstsicherheit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es wird bewusst betrachtet, was die Erzieherinnen an konkreter Arbeit im Kita-Alltag leisten.</li> <li>• Handlungskompetenzen haben sich durch die Beschäftigung mit den Leitsätzen erweitert.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „...das sieht man bei diesen Bestandsaufnahmen, [...] dass wir arbeiten und uns weiterentwickeln. Das stärkt natürlich auch das Selbstbewusstsein.“</li> <li>• „...sich sicherer fühlen, weil sie diese Leitfäden im Hinterkopf haben, wie sie es beim Elterngespräch handhaben, wie sie sich verhalten, wenn es um Kritik geht. Ich habe dadurch einfach selbstbewusstere Mitarbeiter bekommen.“</li> </ul>
Erzieherinnen entdecken ein anderes Bild vom Kind	<ul style="list-style-type: none"> <li>• In den Leitsätzen werden neue Orientierungen vorgegeben.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „...auch bei Kollegen war es teilweise schon eine gedankliche Veränderung, auch manchmal eine, die un bequem ist, dem nachzugehen, was das Kind eigentlich möchte.“</li> <li>• „Und dieses Umdenken ist eben ein ganz langer und schwerer Prozess“.</li> </ul>

Das Verinnerlichen von Beobachtungsverfahren, auch wenn dies in allen Kindertagesstätten stattgefunden hat, hat nicht dazu geführt, dass ich daraus eine Kategorie hätte bilden können, da abgesehen vom Beispiel des Notizheftes nicht deutlich wurde, welche tatsächlichen Auswirkungen und Konsequenzen das Beobachten im Kita-Alltag hat. Die Beschäftigung mit den Leitsätzen auf Dienstbesprechungen hat jedoch teilweise bewirkt, dass Kinder anders wahrgenommen werden und Erzieherinnen durch die Bestandsaufnahmen ihre eigene Arbeit bewusst wertschätzen und dadurch an Selbstsicherheit gewinnen.

Als Ergebnis lässt sich festhalten, auch im Sinne eines Evaluationskriteriums: Ein Gewinn an Selbstbewusstsein im Beruf fördert die Bereitschaft zu neuen Herangehensweisen und damit die erfolgreiche Durchführung eines Qualitätsentwicklungsverfahrens.

<sup>649</sup> Auch hier handelt es sich im Sinne der Grounded Theory um axiales Kodieren.

<sup>650</sup> Die Textauszüge werden in der Abbildung nicht mit Quellennachweisen belegt, da diese schon in diesem Kapitel angeführt wurden.

### 3.3.2.7.2 Die Kinder

Die Möglichkeiten, die sich den Kindern heute in der Kindertagesstätte böten, seien durch die Qualitätsentwicklung organisierter und planvoller geworden, wurde von drei Befragten angeführt.<sup>651</sup> Dass es bei der Entwicklung von Qualität auch um die Verständigung über konkrete Inhalte gehe, erläuterte eine Kita-Leiterin so:

„Wenn ich mich mit Qualität beschäftige, hat das natürlich auch etwas damit zu tun, warum die Qualität in der einen Gruppe so aussieht und in der anderen Gruppe so. Also, ohne das alles gleichmachen zu wollen, aber das kann ja nun nicht vom Zufall abhängen, wenn Hänschen bei den Kuschelmäusen ist oder bei den Zaubermäusen. Er kann nicht ganz anders herauskommen. Und so etwas wird natürlich offensichtlich in so einem Verfahren, wo man sich auf Qualität einigt, die für das ganze Haus gilt. Damit ist das Haus ja nicht völlig gleich, aber man fängt an, so ein bisschen, wie es in der Schule auch ist, da sind es dann Lehrpläne, und es wird ja auch nicht dem Zufall überlassen, wann da wo etwas mit Mathematik und Zahlenraum bearbeitet wird. Also, das, denke ich, ist eine Verbesserung.“<sup>652</sup>

Dieses Beispiel verdeutlicht den Anspruch, dass es nicht beliebig sein soll, welche Entwicklungsmöglichkeiten, abhängig von der Gruppenzugehörigkeit, ein Kind in dieser Kita hat. Es wird angedeutet, dass entsprechend auch vorschulische Curricula für Kitas eine Orientierung für die Arbeit in der Kindertagesstätte bilden.

Eine Interviewpartnerin sprach davon, dass sich im Rahmen der Qualitätsentwicklung spezielle Fachgebiete herauskristallisiert hätten, die den Kindern bessere Entfaltungsmöglichkeiten böten. Für die Vorschulkinder sehe das beispielsweise so aus:

„Ich glaube, die Kinder profitieren hier davon, dass die Kollegen sich auf die verschiedenen Arbeitsbereiche spezialisieren, also, wir haben jetzt eine Vorschulgruppe, dass sie sich in diesen Bereich ganz hineinknien können und dann auch mit Kindern Dinge entwickeln können. Also, in der Vorschulgruppe gibt es viele Projekte, da laufen hauptsächlich Projekte. Sie haben auch eine Experimentierecke, einen Wassertisch, solche Sachen, die sie dann aufbauen und letztendlich für sich bearbeiten. Wir hatten eine Vorschulgruppe, die war total versessen auf Rollenspiele, und die haben eigentlich das ganze Jahr hindurch, wo sie die Vorschulkinder waren, fast nur Theater gespielt, haben Theater angeschaut, haben selbst ein Theaterstück entwickelt und haben die Eltern eingeladen, und da war die Gruppe ständig ein einziges Kaspertheater.“<sup>653</sup>

---

<sup>651</sup> Vgl. DRK-1, DRK-7, Antwort zu Frage 9; vgl. DRK-5, Antwort zu Frage 6 und 9.

<sup>652</sup> DRK-1, Antwort zu Frage 9.

<sup>653</sup> DRK-2, Antwort zu Frage 9.

Diese Tendenz einer fachlichen Spezialisierung wurde in anderen Interviews nicht erwähnt und kann deshalb nicht unbedingt auf die Qualitätsentwicklung zurückgeführt werden. In diesem Beispiel wird jedoch ein anderer Aspekt sehr anschaulich geschildert, nämlich dass den Kinder ermöglicht wird, auch über einen langen Zeitraum ihren eigenen Interessen, hier dem Theaterspielen, nachzugehen. Dies deutet auf den Zusammenhang hin, wie im vorigen Kapitel zu den Erzieherinnen deutlich wurde, dass sich das Bild des Kindes dahingehend verändert hat, dass kindliche Interessen verstärkt im Mittelpunkt stehen und es den Kindern auch ermöglicht wird, selbst aktiv den eigenen Alltag in der Kita zu gestalten.

Zwei Befragte gaben an, dass die Kinder mit den Erzieherinnen zusammen gestalterisch tätig seien, anstatt etwas vorgesetzt zu bekommen.<sup>654</sup> Eine Kita-Leiterin sprach darüber hinaus davon, dass die Kinder selbstbestimmter ihren Alltag gestalten könnten, und wie dies konkret aussehen könne, beschrieb sie so:

„Sie machen ganz viel selbst. Sie decken den Tisch, sie decken den Tisch ab, sie wischen die Tische, sie beteiligen sich am Tagesablauf, welche Themen dran sind, sagen z. B. im Morgenkreis, dass sie gern einmal etwas aus Holz bauen wollen. Das wird dann aufgegriffen. Es sind kleine Sachen, die sie im Tagesablauf machen wollen. Sie können es mitbestimmen. Es wird nicht von der ErzieherIn vorgegeben, dass sie jetzt das oder das machen. Wer möchte hinausgehen, wer möchte drinnen bleiben, wer möchte basteln, wer möchte in die Turnhalle gehen? Ja, so ist es eben, dass die Kinder sich viel im Tagesablauf beteiligen. Sie dürfen eben mitbestimmen und mitgestalten. Wenn Bilder aufgehängt werden, wo soll das Bild hängen? Auch bei der Raumgestaltung: Man sieht, welche Spielsachen oder Materialien sie brauchen, damit sie ihr Spiel fortführen können.“<sup>655</sup>

In diesem letzten Interviewauszug werden Beteiligungsformen von Kindern in der Alltagsroutine beschrieben. Bis auf das Beispiel aus dem Morgenkreis, in dem durchaus auf das individuelle Kind eingegangen wird, bestehen die Handlungsmöglichkeiten jedoch eher in Entscheidungen des Kindes anhand vorgegebener Auswahlmöglichkeiten. Man kann daran erkennen, dass die Auseinandersetzung mit dem ersten Leitsatz zum Thema Selbstbildung der Kinder bei den Erzieherinnen zu sehr unterschiedlichen Vorstellungen geführt hat.

---

<sup>654</sup> Vgl. DRK-3+DRK-4, Antwort zu Frage 7; vgl. DRK-6, Antwort zu Frage 5.

<sup>655</sup> DRK-7, Antwort zu Frage 9.

### 3.3.2.7.3 Die Eltern

Die Haltung gegenüber Eltern habe sich durch die Qualitätsentwicklung deutlich verändert; die Kita fungiere mehr als Dienstleister, orientiert an den Elternwünschen.<sup>656</sup> Beispielsweise könnten Eltern ihre Kinder bringen und abholen, wie sie es benötigten.<sup>657</sup>

Die Art und Weise, wie Erzieherinnen auf Eltern zugehen, habe sich auch positiv verändert. Eine Kita-Leiterin erwähnte ein entsprechendes Thema aus dem ersten Qualitätsentwicklungsprozess, welches die Mitarbeiterinnen innerhalb der Kita vereinbart hätten, das wörtlich so lautet: „Ich gehe freundlich auf die Eltern zu.“<sup>658</sup> Eine weitere Befragte schilderte hierzu Folgendes:

„Vorher war es, glaube ich, sehr unterschiedlich – es war ein Standard, den wir gleich am Anfang geschaffen haben – wie die Eltern angesprochen wurden. Das war sehr unterschiedlich, von Du bis Sie, und die Eltern haben auch die ErzieherInnen geduzt, was jetzt immer noch stattfindet, was aber eine lange Diskussion war, um es klarzubekommen. Das fand ich damals ganz hilfreich. Vorher war es einfach per Du, und jetzt weiß man auch den Namen und spricht den Namen an. Die persönliche Ansprache war uns relativ wichtig. Und die Eltern haben schon wahrgenommen, dass sich dort eine Veränderung vollzogen hat [...].“<sup>659</sup>

Es ist für mich an dieser Stelle erstaunlich, dass auf der zwischenmenschlichen Kommunikationsebene ein derart starker Fortbildungsbedarf vorherrscht. Ersichtlich geworden ist allerdings, dass durch den ersten IQUE-Qualitätsentwicklungsprozess zur *Zusammenarbeit Kita und Familie* die Eltern einen anderen Stellenwert in der Kita erhalten haben. Sie werden nun anders wahrgenommen, es gibt das Bemühen, wie im letzten Beispiel, dass man sich die Namen der Eltern merkt, und der kundenorientierte Aspekt wird durch die Wahrnehmung der Elternwünsche hinsichtlich der Öffnungszeiten sehr deutlich.

In einer Kita hätten die Eltern durch den Qualitätsentwicklungsprozess mehr Partizipationsmöglichkeiten; die konkrete Mitgestaltung sehe dort folgendermaßen aus, äußerte eine Befragte:

„Also, wir haben als ersten Leitsatz Elternmitwirkung genommen, und das hat in unserer Kita eine Strömung hineingebracht, die bis heute noch da ist. Was, glaube ich, ein bisschen mehr als in anderen Kitas ist, ist, dass Eltern bei uns ziemlich viel machen und

---

<sup>656</sup> Vgl. DRK-1, Antwort zu Frage 4 und 11; vgl. DRK-3+DRK-4, Antwort zu Frage 4; vgl. DRK-6, Antwort zu Frage 21.

<sup>657</sup> Vgl. DRK-6, Antwort zu Frage 21.

<sup>658</sup> DRK-3+DRK-4, Antwort zu Frage 3.

<sup>659</sup> DRK-5, Antwort zu Frage 7.

auch viel machen können. Also, sie schnippeln freitags das Frühstück, wir haben Mütter, die zum Vorlesen kommen, wir haben Mütter, die teilweise mit in den Wald gehen. Das wäre ohne diesen Leitsatz nicht passiert, und man hat sich von Anfang an Gedanken macht, inwieweit man Eltern mitwirken lässt, inwieweit man sie in eine Kita hereinlässt, und was wir eigentlich alles anleiern können. Wir haben hier einen sehr gut funktionierenden Elternbeirat, wir wählen pro Gruppe zwei bis vier Elternvertreter. [...] Mir ist sehr daran gelegen, Eltern mit ins Boot zu holen, zu erklären und zu verstehen, warum gewisse Dinge in der Kita so laufen und auch, dass Eltern ein Stück weit Dinge mitentscheiden.“<sup>660</sup>

Wo vor dem Qualitätsentwicklungsprozess die Eltern eher Außenstehende waren, haben sie nun Mitwirkungsrechte. Eltern miteinzubeziehen und am Kita-Alltag teilhaben zu lassen, führt sicherlich zu einer größeren gegenseitigen Wertschätzung.

Die gemeinsamen Treffen mit Eltern seien strukturierter geworden, erläuterte eine Kita-Leiterin,<sup>661</sup> und von insgesamt drei der anderen Befragten wurden die verbesserten Gespräche mit den Eltern über die Entwicklung ihres Kindes erwähnt<sup>662</sup>.

Bezüglich der Informationsweitergabe über die Qualitätsentwicklung nannte eine Kita-Leiterin die sogenannten „IQUE-Infobriefe“<sup>663</sup>. In zwei weiteren Kitas gebe es Informationswände, wo sich die Eltern einen Überblick über die täglichen Kinderaktivitäten verschaffen könnten. In zwei weiteren Interviews wurde allerdings konstatiert, dass die Eltern kein Bedürfnis hätten, sich über den Prozess der Qualitätsentwicklung in der Kita zu informieren.<sup>664</sup> In einer dieser beiden Kindertagesstätten, die in einem sozial benachteiligten Stadtteil liegt, würden die Eltern in erster Linie wissen wollen, welche Nahrungsmittel die Kinder zu sich genommen hätten.<sup>665</sup>

Da die Klientel je nach Einzugsbereich sozial unterschiedlich ist, müsste sich diese Kita vielleicht zunächst damit beschäftigen, auf welche Weise Eltern einbezogen werden können. Wenn es den Eltern prioritär um basale Versorgungsinteressen geht, sind die Eltern auf dieser Ebene anzusprechen, um dann weitere Anknüpfungspunkte zu suchen.

---

<sup>660</sup> DRK-2, Antwort zu Frage 3.

<sup>661</sup> Vgl. DRK-5, Antwort zu Frage 5.

<sup>662</sup> Vgl. DRK-1, Antwort zu Frage 5; vgl. DRK-2, Antwort zu Frage 7; vgl. DRK-3+DRK-4, Antwort zu Frage 4.

<sup>663</sup> DRK-1, Antwort zu Frage 8.

<sup>664</sup> Vgl. DRK-6, DRK-7, Antwort zu Frage 12.

<sup>665</sup> Vgl. DRK-7, Antwort zu Frage 12.



Die wesentliche Auswirkung des IQUE-Qualitätsentwicklungsverfahrens auf Eltern zum Prozess *Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie* wird in der folgenden Tabelle dargestellt.

Kategorie	Wodurch erkennbar?	Auszüge von Fundstellen im Interview <sup>666</sup>
Eltern werden entdeckt	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbesserung der zwischenmenschlichen Kommunikationsebene</li> <li>• Eltern als Kunden</li> <li>• Mit Eltern werden Entwicklungsge-spräche über ihre Kinder geführt.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Ich gehe freundlich auf die Eltern zu.“</li> <li>• „Also, wenn hier Eltern mit Kindern hereinkommen, wird das schon anders wahrgenommen und auch anders behandelt als vorher, also, einfach aufmerksamer.“<sup>667</sup></li> <li>• „Wenn hier ein Elternteil sitzt, dann bekomme ich das sehr schnell zu erfahren, und das war früher anders. Früher saß da auch einmal einer, und man ist so vorbeigegangen. [...] Das ist ein Zeichen von Kundenorientierung.“<sup>668</sup></li> <li>• „Und es sind bestimmte Angebote eingeführt worden, die bisher nicht Bestandteil hier waren, z. B. ein [...] Elternsprechtag“.<sup>669</sup></li> </ul>

### 3.3.2.8 Schwierigkeiten und Probleme bei der Umsetzung

Einmal eingeführte Neuerungen durch den Qualitätsprozess werden von Fall zu Fall aus verschiedenen Gründen nicht weiter umgesetzt. Um zu verhindern, dass Dinge in Vergessenheit geraten, sei eine regelmäßige Beschäftigung mit den Qualitätsentwicklungsthemen während der Teamsitzungen erforderlich.<sup>670</sup> Das fachliche Niveau der pädagogischen Mitarbeiterinnen sei unterschiedlich hoch und neue Herangehensweisen oder Methoden müssten regelrecht einstudiert werden.<sup>671</sup> Die Vorhaben und Ziele, die sich die Erzieherinnen individuell gesetzt hätten, würden oftmals keine nachhaltige Wirkung haben.<sup>672</sup> Von allen Befragten wurden einer oder mehrere der folgenden Gründe als grundsätzliche Verhinderungsfaktoren für den Qualitätsentwicklungsprozess angegeben: Entweder sei es die nicht vorhandene Zeit und oder zu wenig Personal, auch

<sup>666</sup> Wenn die Zitate Auszüge aus diesem Kapitel sind, werden sie nicht noch einmal mit einer Quellenangabe versehen.

<sup>667</sup> DRK-1, Antwort zu Frage 4.

<sup>668</sup> DRK-1, Antwort zu Frage 11.

<sup>669</sup> DRK-3+DRK-4, Antwort zu Frage 4.

<sup>670</sup> Vgl. DRK-7, Antwort zu Frage 13.

<sup>671</sup> Vgl. DRK-1, Antwort zu Frage 16 und 20.

<sup>672</sup> Vgl. DRK-6, Antwort zu Frage 16.

durch Urlaubs- oder Krankheitszeiten der Kolleginnen bedingt, oder aber auch, dass man nach einem berufsbedingt fordernden, belastenden Arbeitstag die Konzentration für die mitunter recht abstrakten Themen der Qualitätsentwicklung nicht mehr aufbringen könne.<sup>673</sup> Die Beschäftigung mit Qualitätsentwicklung würde nicht als integraler Bestandteil der Arbeit gesehen, sondern als zusätzliche Anstrengung empfunden.<sup>674</sup> In diesem Zusammenhang wurden besonders die Beobachtungsverfahren hervorgehoben.<sup>675</sup>

Auch für die Kita-Leitungskräfte selbst entstünden spezielle Schwierigkeiten, berichteten zwei Befragte. Ein Kritikpunkt betraf die Rolle der Leitung innerhalb des Prozesses. Hierzu folgendes Zitat:

„Auf der einen Seite ist man Leitung, man ist Moderator, man ist Bildungsbegleiter, man ist animateur, man hat also alle möglichen Funktionen inne. Wenn es bspw. an die Qualitätsvereinbarungen geht, die die Ziele der Kollegen darstellen, dann ist man ja nicht nur Fortbildner, sondern auch Leitung. [...] Aber die Aufgaben, z. B. mit welcher Methode man woran geht, welchen Strauß der tausend Möglichkeiten man anbietet, auf der einen Seite Moderator zu sein und auf der anderen Seite Vorgesetzter zu sein, finde ich oftmals unglücklich. Ich kann es ganz klar sagen: Ich erlebe es als belastend. Es ist nicht so, dass ich sage: Oh, wir machen IQE. Sondern ich denke aus vielen Gründen: Jetzt muss ich mich wieder diesem – Entschuldigung – Scheißthema widmen.“<sup>676</sup>

Der andere Kritikpunkt bezog sich darauf, dass man als Kita-Leitung bei der Formulierung der Leitsätze nicht mitgestaltend tätig sein konnte, diese aber umsetzen musste.<sup>677</sup>

Dass es auch inhaltlich nicht einfach gewesen sei, eine bestimmte Anforderung innerhalb der Qualitätsentwicklung umzusetzen, weil z. B. vertiefende und begleitende Schulungen nicht angeboten wurden oder unzureichend praxisorientiert waren, beschrieb eine Befragte so:

„Ja, das gibt es auch, auf jeden Fall, eben Themen, die etwas schwieriger umzusetzen sind. Wir hatten jetzt z. B. das Thema Kinderparlament. Wir wussten es nicht anders zu benennen, und wir fanden das Wort selbst missglückt. Es geht, wie der Name schon

---

<sup>673</sup> Vgl. DRK-1, Antwort zu Frage 8, und 18; vgl. DRK-2, Antwort zu Frage 3, 13, 16, 17 und 18; vgl. DRK-3+DRK-4, Antwort zu Frage 13 und 17; vgl. DRK-5, Antwort zu Frage 16 und 17; vgl. DRK-6, Antwort zu Frage 17; vgl. DRK-7, Antwort zu Frage 17 und 18.

<sup>674</sup> Vgl. DRK-2, Antwort zu Frage 13; vgl. DRK-5, Antwort zu Frage 11.

<sup>675</sup> Vgl. DRK-1, DRK-3+DRK-4, DRK-5, Antwort zu Frage 10.

<sup>676</sup> DRK-5, Antwort zu Frage 3.

<sup>677</sup> Vgl. DRK-6, Antwort zu Frage 13.

sagt, um ein Parlament von Kindern. Die Kinder sollten sich eigentlich da hineinwählen, aber es war für unsere Kinder im Moment noch zu schwierig, das umzusetzen, aber auch für Erzieher, da einen Weg zu finden, wie man den Kindern nahebringt, worum es geht, worum es uns geht und was sie da jetzt machen sollen. [...] Es gibt dafür keine praktischen Hilfen, und deshalb ist es daran ein bisschen gescheitert.“<sup>678</sup>

Diese Aussage macht deutlich, wie wichtig hier eine begleitende Fortbildung gewesen wäre, damit ein solches Vorhaben nicht scheitert. Die Leitsätze und Indikatoren bieten hier keine Hilfestellung.

Kritik am Bildungsverständnis und den Auswirkungen für die Kitas durch die Bildungsdebatte wurde von zwei Befragten geäußert.<sup>679</sup> Eine der beiden Kita-Leiterinnen drückte dies so aus:

„Ziel auf die Bildung bezogen [...] ist es, uns nicht in die Schiene hineinpressen zu lassen: Wir machen hier alles nur noch als Vorschularbeit oder als Bildungsarbeit. Das ist es natürlich alles, aber nicht mit dem Ziel, uns als Konkurrenz zur Vorschule zu sehen, also, noch einmal ein bisschen Zahlenland, noch einmal ein bisschen Early English, noch einmal ein bisschen dies und das. Das möchte ich auf gar keinen Fall, und das möchte das Team auch auf gar keinen Fall.“<sup>680</sup>

Im vorstehenden Zitat wird deutlich, dass man sich in den Kitas im Rahmen des IQUE-Qualitätsentwicklungsverfahrens auch mit Bildungsanforderungen von außen auseinandersetzen muss. Es wird hier ein Bildungsverständnis thematisiert, in welchem die Kita als Vorbereiterin für die Schule betrachtet wird und eine dementsprechende Rolle einzunehmen habe. Für die zitierte Kita-Leiterin und ihr Team ist der Begriff Bildung negativ besetzt, da sie mit nicht nachvollziehbaren Ansprüchen, wie Bildung in der Kita umzusetzen sei, konfrontiert würden. Die Kritik betrifft insbesondere, dass die Kita als vorbereitende Institution für die Schule zu fungieren habe und dementsprechend Englisch- und Mathematikktionen im Vorschulalter Bestandteil der Kita-Praxis sein sollen. Hierzu nimmt das IQUE-Verfahren keinen dezidierten Standpunkt ein.

Die Kategorien, die die Schwierigkeiten repräsentieren, sind im Folgenden zusammengefasst:

- Die fehlende Zeit und Personalmangel
- Das fachlich unterschiedliche Niveau des pädagogischen Personals
- Fehlende Fortbildungsmöglichkeiten

---

<sup>678</sup> DRK-7, Antwort zu Frage 16.

<sup>679</sup> Vgl. DRK-2, Antwort zu Frage 19; vgl. DRK-6, Antwort zu Frage 20.

<sup>680</sup> DRK-6, Antwort zu Frage 20.

- Schwierige Alltagsverankerung der Beobachtungsverfahren
- Bildungsansprüche der Eltern

### **3.3.2.9 Zwischenergebnis**

Sehr deutlich wurde, dass der Träger quasi wie bei einer Dienstanweisung die Erwartungshaltung hat, dass die Kita-Leitung das IQUE-Verfahren in der jeweiligen Kita umsetzen soll. Auch wenn es keine eindeutige Zeitvorgabe gibt, so wird in den Gesprächen zwischen Kita-Leitung und Träger eine gewisse Kontrollfunktion ausgeübt. Die Organisation beider Kita-Träger im Deutschen Roten Kreuz ist hierarchisch, von oben nach unten strukturiert. So ist auch die Entscheidung für das IQUE-Verfahren, laut der Aussage einer Kita-Leitung, von den Trägern gegen das Votum der Kita-Leitungen getroffen worden.

Innerhalb der Kita gibt es Verhinderungsfaktoren für eine erfolgreiche Umsetzung, die beispielsweise auf Zeit- und Personalmangel oder einer starken Belastung im Berufsalltag der Erzieherinnen beruhen. Trotzdem gewinnt man in den Interviews den Eindruck, dass die inhaltlichen Schwerpunkte der Qualitätsentwicklung auf den regelmäßigen Dienstbesprechungen erörtert werden und man beispielsweise verschiedene Beobachtungsverfahren praktisch erprobt und anwendet. Das methodische Grundgerüst des IQUE-Verfahrens mit Begriffen wie Indikator oder Bestandsaufnahme usw. findet kaum positive Erwähnung. Allerdings machen sich die Erzieherinnen ihr Arbeitsfeld durch die Beschäftigung mit den Leitsätzen und den Bestandsaufnahmen bewusster, sodass dadurch auch eine gewisse Selbstsicherheit entstanden ist. Die Themen der Qualitätsentwicklungsprozesse dienen als Leitfaden, und den Leitungen stehen gut gegliederte Unterlagen für die Moderation in ihren Kita-Teams zur Verfügung. Einmal erarbeitete neue Qualitätsstandards kontinuierlich und nachhaltig beizubehalten, erweist sich allerdings als große Schwierigkeit. Verändert hat sich der Umgang mit den Eltern. Er ist heute eher kollegialer. Für die Kinder haben sich mehr individuelle Entfaltungsmöglichkeiten durch den Qualitätsentwicklungsprozess ergeben. Hinsichtlich der Auswirkungen für die Kinder in der Kindertagesstätte wurden unterschiedliche Punkte benannt, von der Mitbestimmung bis dahin, dass das Kind selbst entscheidet, welchen Aktivitäten es nachgehen möchte. Diese Aspekte finden sich jedoch nur in einzelnen Kitas wieder und lassen sich somit nicht als allgemein vorhanden in diesem Qualitätsentwicklungsprozess erkennen.

### 3.3.3 Übereinstimmungen und Diskrepanzen in der Darstellung des Qualitätsentwicklungsverfahrens aus Sicht des DRK-Spitzenverbands und der Kindertagesstätten

In einigen Kita-Interviews wurde auf ein Bildungsverständnis hingewiesen, welches sich am selbstbildenden Kind orientiert. Auch auf der Verbandsseite wurde dieser Bildungsansatz, der als Orientierungsrahmen dienen soll, angeführt, doch gleichzeitig schilderte ein Verbandsvertreter, dass teilweise unklar sei, wie man diesen Bildungsansatz umsetzen könne. Hierfür stellt der Verband den Kindertagesstätten beispielsweise einen Film zur Veranschaulichung zur Verfügung. Dass im Rahmen des Verfahrens eine Veränderung der grundsätzlichen Haltungen und Einstellungen der Erzieherinnen beabsichtigt sei, wurde zwar in den Kita-Interviews angesprochen, doch die Bearbeitungsschritte mit den sogenannten Bestandsaufnahmen wurden gleichzeitig als zu formal kritisiert. Auch wenn den Kindertagesstätten für den Prozess zusätzliche personelle Ressourcen zur Verfügung gestellt wurden, werden von den Kindertagesstätten dieses Verbandes die äußeren Rahmenbedingungen, wie Zeit- und Personalmangel, als besonders schlecht dargestellt. Da Qualitätsentwicklung im Wesentlichen als zusätzliche Mehrarbeit empfunden wird, wird letztlich eine Verankerung im Alltag kaum realisierbar sein. Dass die inhaltlichen Themen der Qualitätsentwicklung trotzdem in den Kita-Teams weiter bearbeitet werden, liegt in erster Linie an der hierarchischen Struktur des Verbandes und der Kontrollfunktion, die der jeweilige Träger in den Kitas ausübt. In einem Interview wurde als zusätzliche Schwierigkeit dargestellt, dass in einem der beiden IQUE-Prozesse die Leitsätze von den Kita-Leitungen nicht mitentwickelt wurden. Trotzdem lassen sich für den Qualitätsprozess zum Thema *Zusammenarbeit von Kita und Familie* sehr deutlich neue Ansätze des Umgangs der Erzieherinnen mit den Eltern feststellen. In diesem Aspekt stimmen die Erwartungen und Ziele des Verbandes mit der Entwicklung in den Kindertagesstätten überein.

In der folgenden Tabelle sind zunächst die wesentlichen Übereinstimmungen des IQUE-Verfahrens aus der Sicht des DRK-Spitzenverbands und der Kindertagesstätten dargestellt<sup>681</sup>:

---

<sup>681</sup> Dies bedeutet auch hier nicht, dass diese Aspekte in sämtlichen Interviews vorgekommen sind.

Übereinstimmende Aspekte	DRK-Spitzenverband / DRK-Träger	Kindertagesstätten
Eltern im Fokus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eltern als Kunden</li> <li>• Eltern werden bei der Entwicklung der Leitsätze einbezogen.</li> <li>• Thema <i>Zusammenarbeit Kita und Familie</i> im Qualitätsentwicklungsprozess vom Träger gesetzt.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Berücksichtigung von Elternwünschen z. B. Öffnungszeiten</li> <li>• Eltern werden als Akteure im Feld Kita wahrgenommen.</li> <li>• Respektvoller Umgang mit Eltern</li> <li>• Verbesserte Kommunikation mit Eltern</li> </ul>
Kind im Fokus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kindorientierung im Qualitätsentwicklungsprozess zum Thema <i>Bildung</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eingehen auf kindliche Interessen</li> </ul>
Kontinuierliche Beschäftigung mit den IQE-Prozessen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jährliche Kontrollgespräche und regelmäßige Treffen der Fachberatungen mit den Kita-Leitungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kita-Leitung moderiert die QE-Prozesse auf Dienstbesprechungen. Dort werden dann verbindliche Vereinbarungen getroffen.</li> </ul>

Allerdings kommt es trotz Übereinstimmungen zwischen Träger- und Kitasicht zu erkennbaren Gehaltsverlusten zwischen Theorie und Praxis. Dazu sind in der folgenden Tabelle die wesentlichen Diskrepanzen zwischen der Verbands- und der Kita-Sicht auf das IQE-Verfahren dargestellt:

Diskrepanzen	DRK-Spitzenverband / DRK-Träger	Kindertagesstätten
Bildungsverständnis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wird in Leitsätzen und Indikatoren formuliert, vom Verband aber in der Umsetzung als schwierig betrachtet. Erwähnt wurden die Hamburger Bildungsempfehlungen und Selbstbildung des Kindes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• In der Kita wird sich mit dem Kind als selbstbildendem Individuum teilweise auseinandergesetzt. Allerdings unterscheiden sich die Konsequenzen aus der inhaltlichen Beschäftigung von Kita zu Kita und werden auch nur ansatzweise deutlich (Beteiligungsformen wie Tisch decken, Vorschularbeit, frühkindliche Curricula, aber auch freie Entscheidungen der Kinder).</li> </ul>
Ressourcenmangel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Für das IQE-Verfahren wurden zusätzliche Personalstunden zur Verfügung gestellt.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trotz zusätzlicher Ressourcen wird die fehlende Zeit oder der Personalmangel bemängelt.</li> </ul>
Entscheidung für das IQE-Verfahren	<ul style="list-style-type: none"> <li>• War zunächst als basisdemokratische Entscheidungsfindung angelegt. Es wurde dann aber das Abstimmungsverhältnis zugunsten des Verbands und der Träger verändert.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wurde gegen das Votum der Kita-Leitungen durchgesetzt.</li> </ul>
Kontinuierliche Beschäftigung mit den IQE-Prozessen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durch jährliche Kontrollgespräche und regelmäßige Treffen der Fachberatungen mit den Kita-Leitungen gesichert.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Findet auf den Dienstbesprechungen statt, doch wie die praktische Umsetzung von getroffenen Vereinbarungen geleistet wird, bleibt unkonkret.</li> </ul>

### 3.3.4 Schlussfolgerungen und verfahrensimmanente Evaluationskriterien

Die beiden in den Kindertagesstätten des Deutschen Roten Kreuzes durchgeführten IQUE-Prozesse haben zur Auseinandersetzung mit den Einstellungen der Erzieherinnen gegenüber Eltern und Kindern geführt. Wenn die Kinder zuvor weniger Entscheidungsmöglichkeiten hatten und kindliche Interessen bei der Alltagsgestaltung eine untergeordnete Rolle gespielt haben, so kann man die Gespräche, die entlang der Leitsätze und Indikatoren auf Dienstbesprechungen in den Kita-Teams geführt werden, als Ansatzpunkt betrachten, sich mit neuen Sichtweisen vertraut zu machen und diese zu verankern. Trotz einzelner Beispiele aus den Kindertagesstätten, in denen deutlich wurde, dass eine kindorientierte Sichtweise eingenommen wird, kann man hier aber keine einheitliche Tendenz entdecken. Diese Veränderung der Grundhaltungen wird übergreifend als schwierig beschrieben. Es besteht zwar der Anspruch, dass dies geschehen soll, aber es bleibt zu undeutlich, ob und wie sich dies vollziehen kann. Möglich ist auch, dass diese Themen zwar auf den Teambesprechungen erörtert werden, aber dann in der Praxis aufgrund der geschilderten knappen Ressourcen kaum die Möglichkeit besteht, diese weiter zu verfolgen. Hinsichtlich der durch die Leitsätze vorgegebenen Kindorientierung ließen sich in den Interviews nur vereinzelt Beispiele finden, dass die Interessen der Kinder tatsächlich anders als zuvor berücksichtigt werden.<sup>682</sup> Vorstellbar ist, dass aufgrund der hierarchischen Struktur des Verbands zwar die geforderten Beobachtungsbögen ausgefüllt werden, da dies auf den Teamsitzungen verbindlich festgehalten wird, aber fraglich bleibt, zu welchen Erkenntnissen dies letztlich führt. Dokumentierte Beobachtungen können allerdings wiederum bei Elterngesprächen eingesetzt werden, und hinsichtlich des IQUE-Prozesses zum Thema *Zusammenarbeit Kita und Familie* wurde die Gruppe der Eltern in den Fokus genommen, die bislang in der Kita eine nur unbedeutende Rolle gespielt hatte. Das Bewusstmachen und Ablegen der alten Verhaltensweisen hat im Rahmen des Qualitätsentwicklungsprozesses dazu geführt, dass Eltern und ihre Wünsche einen größeren Stellenwert innerhalb der Kitas erhalten haben.

Im Folgenden sind die Evaluationskriterien aufgeführt, die ich aus dem IQUE-Verfahren des DRK induktiv gewinnen konnte.

---

<sup>682</sup> Um die Auswirkungen des Qualitätsentwicklungsverfahrens auf den Kinderalltag besser erforschen zu können, wäre es sinnvoll, im Praxisfeld teilnehmend zu beobachten. Solch ein zusätzliches Forschungsvorhaben hätte den Rahmen meiner Arbeit gesprengt.

Um eine verbesserte Kommunikation zwischen Erzieherinnen und Eltern zu erreichen, sollte Folgendes beachtet werden:

1. Im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsverfahrens sollte die Kommunikation zwischen Eltern und Erzieherinnen reflektiert werden, um zu einer respektvollen Zusammenarbeit zu kommen.

Um eine Stagnation eines Qualitätsentwicklungsprozesse zu verhindern, sollte Folgendes berücksichtigt werden:

2. Im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsverfahrens hat der Träger oder Verband dafür Sorge zu tragen, dass die Qualitätsprozesse in den Kindertagesstätten kontinuierlich weiterverfolgt werden. Eine intensive Anbindung der Kindertagesstätten an den Träger oder den Verband ist hierfür notwendig.

Wenn es im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsverfahrens gelingen kann, dass sich die Mitarbeiterinnen persönlich weiterentwickeln, so stärkt dies deren Selbstbewusstsein und kann zu einer erfolgreichen Durchführung des Verfahrens beitragen. Als ein Evaluationskriterium ergibt sich daraus:

3. Damit ein Qualitätsentwicklungsverfahren erfolgreich durchgeführt werden kann, sollten Mitarbeiterinnen persönliche Weiterentwicklungen im Berufsfeld ermöglicht werden, die zu einer Selbstbewusstseinsstärkung führen.



## **3.4 Das Qualitätsentwicklungsverfahren IQUE beim Diakonischen Werk**

### **3.4.1 Die Perspektive des Dachverbands**

#### **3.4.1.1 Der Dachverband und seine Mitglieder**

154 evangelische Kindertagesstätten sind derzeit Mitglied im Diakonischen Werk. Zum Zeitpunkt der Befragung gab es in Hamburg neben einzelnen freien Kindertagesstätten, die keinem Kirchenkreis zugeordnet waren, noch die sechs Kirchenkreise, deren zumeist gemeindlichen Kindertagesstätten jeweils in unterschiedlichen Trägerschaftskonstruktionen zusammengeschlossen oder als eigenständiger Einzelträger dem jeweiligen Kirchenkreis zugehörig waren. Durch eine 2009 erfolgte Fusion der ehemals sechs Kirchenkreise sind die evangelischen Kindertagesstätten heute in nur noch zwei Kirchenkreisen organisiert,<sup>683</sup> das Diakonische Werk fungiert allerdings nach wie vor als Dachverband der 154 evangelischen Kitas. Die durch die Fusion entstandenen Kirchenkreise heißen nun Hamburg-Ost und Hamburg-West/Südholstein. Die Fusion wurde wirksam zum 01.05.2009.<sup>684</sup>

#### **3.4.1.2 Entstehungsgeschichte der Verfahren**

Das zentrale Qualitätsentwicklungsverfahren des Diakonischen Werkes war bisher das IQUE-Verfahren, die Integrierte Qualitäts- und Personalentwicklung.

Bevor sich im Jahr 2000 für das IQUE-Verfahren auf Spitzenverbandsebene entschieden wurde, wurden zuvor andere Qualitätsentwicklungsverfahren in Erwägung gezogen.<sup>685</sup> Hierzu gehörten der Kronberger Kreis, Verfahren nach der DIN EN ISO und die Kindertageneinschätzungsskala (KES).<sup>686</sup>

Ein auf Bundesebene im Jahr 2002 erschienenes Richtlinienwerk zur Qualitätsentwicklung, das *Bundesrahmenhandbuch Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder – Ein*

<sup>683</sup> Vgl. DW-V1-P, Antwort zu Frage 19.

<sup>684</sup> Die Informationen zum Fusionsdatum sowie die neuen Namen der beiden Kirchenkreise sind folgender Online-Ressource entnommen: <http://www.kirche-hamburg.de/nachrichten/nachrichten.hh/nachrichten.hh.archiv/one.news/index.html?entry=page.newshh.2009.04.6&Partition=9> [Abgerufen am 10.11.2009]. Der Artikel ist dort mit folgenden Angaben versehen: Cornelia Strauß: *Kirchenkreisfusion in Hamburg*. Hamburg, 23.4.09.

<sup>685</sup> Vgl. DW-V1-P, Antwort zu Frage 1.

<sup>686</sup> Vgl. DW-V4, Antwort zu Frage 1 und 2.

*Leitfaden zur Qualitätsentwicklung*<sup>687</sup>, welches sich an der DIN EN ISO 9001:2000 orientierte, kam aufgrund fehlender praktischer Umsetzungshilfen in Hamburg nicht zur Anwendung.<sup>688</sup>

Seitens des Diakonischen Werkes wurden in Hamburg insgesamt drei Prozesse zu unterschiedlichen Thematiken mithilfe der IQUE-Methode initiiert.

Da sich zum Zeitpunkt der Befragung innerhalb der sechs Kirchenkreise zwei neue Verfahren unter Beteiligung einer größeren Anzahl von Kindertagesstätten noch in der Entwicklung befanden und diese auch kreisübergreifend auf Landeskirkenebene mitfinanziert werden, erwähne ich diese hier der Vollständigkeit halber kurz, zumal in den Interviews mit den Leiterinnen der evangelischen Kindertagesstätten Vertreterinnen aller drei Verfahren von mir befragt worden sind.<sup>689</sup> In der weiteren Darstellung werden diese jedoch nicht weiter berücksichtigt, da sich die Verfahren noch in der Entwicklung befinden und es sich in beiden Fällen um ein Managementverfahren handelt, dessen Prinzipien deutlicher bei dem schon abgeschlossenen Managementverfahren des Caritasverbands zum Vorschein treten.

Es handelt sich bei dem ersten neuen Qualitätsentwicklungsprozess um ein an der DIN EN ISO orientiertes Verfahren, ähnlich dem des Caritasverbandes, mit dem 2007 begonnen wurde. Zum Zeitpunkt der Befragung wurde der auf zwei Jahre angelegte Prozess auf zweieinhalb Jahre verlängert. 15 Kitas, davon 14 in einem Träger organisiert, beteiligen sich an diesem Qualitätsentwicklungsprojekt.<sup>690</sup>

Im Zusammenschluss zweier weiterer Kirchenkreise befindet sich ein weiteres neues Verfahren, das QM NINA, in der Entwicklung. Dieses Projekt startete 2007/2008. 32 Kindertagesstätten sind daran beteiligt, wobei einige davon auch zu Schleswig-Holstein gehören.<sup>691</sup> Das QM NINA orientiert sich an den Vorgaben des *Evangelischen Gütesiegels BETA*.<sup>692</sup>

---

<sup>687</sup> DW-V1-P, Antwort zu Frage 1. Die exakte Literaturangabe des ersten Rahmenhandbuchs ist im Literaturverzeichnis aufgeführt.

<sup>688</sup> DW-V1-P, Antwort zu Frage 1 und 2.

<sup>689</sup> Neben IQUE wird in einem Kirchenkreis ein Verfahren nach der DIN EN ISO entwickelt, und ein weiteres Verfahren, welches in Kooperation zweier Kirchenkreise entsteht, wird als QM NINA bezeichnet (die Abkürzung QM NINA steht für das Qualitätsmanagement der Kirchenkreise Niendorf und Altona).

Die Angaben zur Finanzierung der Verfahren habe ich folgenden Interviews entnommen: Vgl. DW-V2, Antwort zu Frage 6 und 18; vgl. DW-V3, Antwort zu Frage 20.

<sup>690</sup> Vgl. DW-V2, Antwort zu Frage 1 und 2.

<sup>691</sup> Vgl. DW-V3, DW-V1-P, Antwort zu Frage 19.

<sup>692</sup> Die Anforderungen für das *Evangelische Gütesiegel BETA* sind enthalten in: Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e. V. (BETA) / Diakonisches Werk für Qualitätsentwicklung im Diakonischen Werk der EKD e. V. (Hrsg.): *Rahmenhandbuch. Leitfaden für den Aufbau eines Qualitätsmanagementsystems in Tageseinrichtungen für Kinder. Diakonisches Gütesiegel KiTa. Evangelisches Gütesiegel BETA*. Berlin, 2009. Um das *Evangelische Gütesiegel BETA* zu erlangen, müssen die in dem Rahmenhandbuch

Das Diakonische Werk hat sich aktuell dem bundesweiten Vorhaben angeschlossen, seinen Mitgliedern behilflich zu sein, das *Evangelische Gütesiegel BETA* zu erlangen. Im zweiten Rahmenhandbuch<sup>693</sup> für evangelische Kindertagesstätten in Deutschland, welches zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht veröffentlicht war, werden die Kriterien für das Gütesiegel beschrieben. Die Methoden bzw. die Qualitätsentwicklungsverfahren, mit denen das *Evangelische Gütesiegel BETA* erlangt werden kann, werden nicht vorgegeben sein.<sup>694</sup>

In der folgenden Darstellung und weiteren Auswertung wird nur das IQUE-Verfahren des Diakonischen Werks eingehender untersucht.

### 3.4.1.3 Qualitätsentwicklungsbereiche

Innerhalb des IQUE-Verfahrens wurden Leitsätze und Indikatoren für drei Themenkomplexe erarbeitet. Von den 154 evangelischen Kindertagesstätten im DW haben etwa 120 zur *Zusammenarbeit von Kita und Familie*, 21 zu *An(aufregende) Lernprozesse im Elementarbereich* und 13 zur Thematik *Rituale* einen Qualitätsprozess durchlaufen.<sup>695</sup> Die erste *Schlüsselsituation* wurde im Jahr 2000 zum Thema *Bildung* durchgeführt. Aufgrund der veränderten Vorgaben durch die Hamburger Bildungsempfehlungen<sup>696</sup> wurde dieser Themenkomplex 2007 modifiziert und erweitert.<sup>697</sup> Die Leitsätze und Indikatoren für *Rituale* wurden 2001 und die für die Verbesserung der Beziehung zwischen der Kindertagesstätte und den Familien im Jahr 2003 erarbeitet und anschließend sämtlichen Kitas im Diakonischen Werk zugänglich gemacht.<sup>698</sup>

---

beschriebenen Anforderungen erfüllt und dokumentiert sein. Auch wenn Teile der Anforderungen zum Erreichen einer Zertifizierung nach der DIN EN ISO im *Evangelischen Gütesiegel BETA* enthalten sind, so sind für eine darüber hinaus gehende Zertifizierung nach der DIN EN ISO 9001:2008 durch eine akkreditierte Zertifizierungsgesellschaft weitere Kriterien zu erfüllen, die ebenfalls im Rahmenhandbuch beschrieben sind. Vgl. die in dieser Fußnote genannte Quelle. Dort: Kapitel A: Hinweise für Benutzende, o. S.

<sup>693</sup> Das Buch ist mittlerweile erschienen: Vgl. Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e. V. (BETA) / Diakonisches Werk für Qualitätsentwicklung im Diakonischen Werk der EKD e. V. (Hrsg.): *Rahmenhandbuch. Leitfaden für den Aufbau eines Qualitätsmanagementsystems in Tageseinrichtungen für Kinder. Diakoniesiegel KiTa. Evangelisches Gütesiegel BETA*. Berlin, 2009.

<sup>694</sup> Vgl. DW-V1-P, Antwort zu Frage 2.

<sup>695</sup> DW-V1-P, Antwort zu Frage 1.

<sup>696</sup> Vgl. Freie und Hansestadt Hamburg – Behörde für Soziales und Familie – Abteilung Kindertagesbetreuung (Hrsg.): *Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen*. Hamburg, 2005.

<sup>697</sup> Vgl. DW-V2-P, Antwort zu Frage 1.

<sup>698</sup> Vgl. DW-V1-P, Antwort zu Frage 1. Im Interview mit DW-V4 wird der religiöse Aspekt in dem Schlüsselprozess *Rituale* erwähnt. Vgl. DW-V4, Antwort zu Frage 3.

Als Beispiele für den Inhalt von IQUE-Prozessen<sup>699</sup> werden im Folgenden die Leitsätze für den Bildungsbereich aus der aktualisierten Fassung von 2007 und anschließend die Leitsätze zur *Zusammenarbeit von Kita und Familie* angeführt. Für den ersten und fünften Leitsatz werden exemplarisch zudem die zugehörigen Indikatoren genannt:

IQUE-Schlüsselprozess *Bildung*:

„Leitsatz 1 ‚Grundhaltung / christliches Menschenbild‘

Wir verstehen jedes Kind als ein sich selbst bildendes Geschöpf Gottes und sind ihm verlässliche Partner.

[Indikatoren:]

1. Wir erkennen das Recht jedes Kindes an auf eine eigene Zeit und den eigenen Weg, sich und die Welt zu erfahren.
2. Wir setzen uns im Team mit unserem christlichen Bild vom Kind auseinander, finden Kriterien dazu und halten sie fest.
3. Wir entwickeln im Team Kriterien, wie wir verlässliche Beziehungen zu Kindern gestalten und ihre Selbstbildungsprozesse angemessen begleiten.
4. Wir ermutigen Kinder in ihrem religiösen Selbstbildungsprozess, greifen ihre Gedanken auf und vertiefen sie.
5. Wir treffen zu den Indikatoren Vereinbarungen im Team, setzen diese um und reflektieren regelmäßig.

Leitsatz 2 ‚Alltag gestalten‘

Wir greifen Anlässe auf und schaffen Bedingungen, das vorhandene Interesse und Engagement der Kinder zu unterstützen und durch vielfältige Impulse anzuregen. [...]

Leitsatz 3 ‚Soziales Miteinander / Partizipation‘

Wir nehmen die Gemeinschaftserfahrungen der Kinder wahr, ermutigen sie in ihrer Autonomie und sozialen Kompetenz und regen das soziale Miteinander an. [...]

Leitsatz 4 ‚Spiele anregen und erweitern‘

Wir unterstützen das Spiel als wesentlichen Teil der Bildungsprozesse der Kinder und bestärken sie darin, bereits Erlebtes zu spielen und spielerisch Neues zu entdecken und kennen zu lernen. [...]

Leitsatz 5 ‚Planung / Gestaltung von Projekten‘

Wir erkennen die Interessen und Themen der Kinder, greifen diese auf und entwickeln daraus gemeinsam Projekte, in denen vielfältige Techniken, Handlungsmuster und Kulturen erfahren und erprobt werden können.

---

<sup>699</sup> Unter den von mir befragten Kindertagesstätten befand sich keine, die den IQUE-Schlüsselprozess zum Thema *Rituale* erarbeitet hatte, weshalb im Folgenden auch nur die Leitsätze für die anderen beiden Prozesse angegeben sind. Im Anlagenband A dieser Arbeit sind darüber hinaus die Leitsätze und Indikatoren auch für den IQUE-Prozess *Rituale* angeführt.

[Indikatoren:]

1. Wir verständigen uns im Team über die Definition von Projekten.
2. Wir tauschen uns mit den Kindern aus, welche Themen wir als Projekte weiter verfolgen wollen.
3. Wir planen und unterstützen gemeinsam mit den Kindern die prozessgerichtete Umsetzung erlebnisreicher, wissenserweiternder Projekte.
4. Wir dokumentieren gemeinsam mit den Kindern den Verlauf von Projekten und stellen die Dokumentation Kindern und Eltern zur Verfügung.
5. Wir werten die Erfahrungen gemeinsam mit allen Beteiligten aus und lassen sie in zukünftige Planungen mit einfließen.

Leitsatz 6 ‚Anregungsreiche Räume‘

Wir entwickeln mit und für die Kinder Ideen zur Gestaltung der Räume und des Außen- geländes, so dass sich Kinder wohlfühlen und ihre Entwicklungs- und Bildungsprozesse optimal gefördert werden. [...]

Leitsatz 7 ‚Beobachten / Dokumentieren‘

Wir be(ob)achten, dokumentieren und reflektieren die Bildungswege jedes Kindes und lassen Erkenntnisse über ihre Entwicklung wieder in unser Handeln einfließen. [...]

Leitsatz 8 ‚Übergang Kita – Grundschule gestalten‘

Wir gestalten mit und für die Kinder einen motivierenden Übergang in die Grundschu-  
le.“<sup>700</sup>

IQUE-Schlüsselprozess *Zusammenarbeit Kita und Familie:*

„Leitsatz 1: Grundhaltung / Auftreten / Atmosphäre

Wir begegnen Eltern wertschätzend und verlässlich und schaffen eine vertrauensvolle Atmosphäre, in der sich Familien willkommen fühlen. [...]

Leitsatz 2: Transparenz von Handeln und Planen

Wir machen die verbindliche Umsetzung unserer Konzeption und unsere pädagogische Arbeit transparent und informieren die Familien regelmäßig über geplante pädagogi-  
sche und strukturelle Veränderung [sic!]. [...]

Leitsatz 3: Gespräche führen

Wir führen unvoreingenommen und kompetent Gespräche mit den Eltern und schaffen dafür angemessene Rahmenbedingungen. [...]

Leitsatz 4: Partnerschaftliche Mitwirkung

---

<sup>700</sup> Aktualisierte Leitsätze und Indikatoren für Evangelische Kitas in Hamburg (2007), orientiert an den Hamburger Bildungsempfehlungen. Hamburg, 2007, internes, unveröffentlichtes Dokument des Diakonischen Werkes. Im Anlagenband A dieser Dissertation sind die Leitsätze und Indikatoren zur Bildungsthe-  
matik in Gänze aufgeführt.

Wir begrüßen das Engagement der Familien und fördern die partnerschaftliche Zusammenarbeit unter Einbeziehung ihrer Kompetenzen und individuellen Möglichkeiten. [...]

Leitsatz 5: Kundenbedürfnisse ermitteln / Konstruktiver Umgang mit Beschwerden

Wir nehmen die Bedürfnisse der Familien durch Beobachtung, Befragung und Austausch wahr und gehen konstruktiv mit Beschwerden um. [...]

Leitsatz 6: Beratung und Unterstützung

Familien erhalten von uns kompetente und partnerschaftliche Unterstützung, die sich an den vielfältigen Lebenssituationen orientiert.“<sup>701</sup>

Die Leitsätze selbst sagen nichts darüber aus, wie sie umgesetzt werden können. Auch die Inhalte der Indikatoren, dass beispielsweise Kriterien entwickelt werden sollen, um eine Beziehungsunterstützung zur Förderung der selbstbildenden Potenziale der Kinder zu erreichen, kann man zwar als Handlungsanweisung verstehen, wie dies allerdings konkret geschehen soll, bleibt offen. Wie werden die Voraussetzungen für die Beschäftigung mit einzelnen Themen der Leitsätze erarbeitet bzw. woher stammt das Wissen beispielsweise hinsichtlich des Themas „Selbstbildung von Kindern“? Letztendlich wird in den Leitsätzen und Indikatoren formuliert, was Erzieherinnen tun sollen, wobei sie bereits so formuliert sind, als wenn sie dies täten. Die Leitsätze bilden somit den orientierenden und zielführenden Rahmen; die individuelle konkrete Ausgestaltung soll in der Praxis erfolgen und wird daher stark variieren.

Ein Vertreter des Diakonischen Werks hat das Bildungsverständnis, welches als allgemeine Ausgangsposition zu verstehen ist, so ausgedrückt:

„Wir fußen auf dem christlichen Menschenbild und einem religionspädagogischen Profil. Der evangelische Bildungsbegriff ist ganzheitlich orientiert und zielt auf die Anregung von Selbstbildungsprozessen durch vertrauensvolle Beziehungen bzw. Bindungen ab. Wir definieren den Bildungsbegriff ressourcenorientiert.“<sup>702</sup>

Dass ein konfessionsgebundener Dachverband sich an den eigenen religiösen Werten orientiert, ist verständlich. Welche Aspekte jedoch der ‚evangelische Bildungsbegriff‘ konkret beinhaltet, bleibt hier ebenso unerklärt wie der Zusammenhang mit der Ressourcenorientierung.

---

<sup>701</sup> Aktualisierte Leitsätze und Indikatoren für Evangelische Kitas in Hamburg (2007), orientiert an den Hamburger Bildungsempfehlungen. Hamburg, 2007, internes, unveröff. Dokument. Im Anlagenband A dieser Dissertation sind die Leitsätze und Indikatoren zur Bildungsthematik in Gänze aufgeführt.

<sup>702</sup> DW-V1-P, Antwort zu Frage 13.

#### **3.4.1.4 Materialien und Unterstützung**

Zu Beginn eines Qualitätsentwicklungsverfahrens mit der IQUE-Methode wurden zu einem Themenkomplex Leitsätze und Indikatoren entwickelt, diese Prozesse wurden vom Diakonischen Werk initiiert. Die Kita-Leitungen wurden inhaltlich und methodisch in etwa acht Fortbildungstagen vorbereitet, um anschließend den Prozess mit ihren Kita-Teams durchzuführen.<sup>703</sup> Den Leitungskräften stehen dabei detaillierte Durchführungsanleitungen für die konkrete Umsetzung in den Kindertagesstätten unterstützend zur Verfügung.<sup>704</sup>

#### **3.4.1.5 Verantwortliche für den Umsetzungsprozess in der Kindertagesstätte**

Für die Umsetzung des IQUE-Verfahrens sind die Leitungskräfte in ihren jeweiligen Kindertagesstätten verantwortlich. Auf vier Teambesprechungen und zwei zusätzlichen Teamfortbildungstagen findet die Implementierung statt.<sup>705</sup>

Angesichts der Bandbreite der Leitsätze zum Bildungsprozess (von Partizipation über religiöse Selbstbildungsprozesse, Gestaltung von Projektarbeit, Beobachtung und Dokumentation oder Raumgestaltung) ist schwer vorstellbar, dass innerhalb von nur vier Sitzungen und zwei weiteren Fortbildungstagen über die Besprechung der Leitsätze hinaus Wesentliches in den Kindertagesstätten erarbeitet werden kann. Es bleibt fraglich, wie sich hier Veränderungsprozesse vollziehen können bzw. woher die Erzieherinnen die zusätzlich notwendigen Kenntnisse über beispielsweise bildungsprozessfördernde Raumgestaltung nehmen. Dazu gehört auch die Frage, ob die Leitungskraft ihrerseits in den acht Fortbildungstagen ausreichend vorbereitet worden ist, um das IQUE-Verfahren in ihrem Kita-Team zu erarbeiten.

#### **3.4.1.6 Zertifizierung**

Das Diakonische Werk prüfte nach der Implementierung der IQUE-Prozesse deren Fortführung in den Kindertagesstätten nicht kontinuierlich nach. In einem Interview mit der Verbandsvertretung wurde zum Ausdruck gebracht, dass in den jährlichen Gesprä-

---

<sup>703</sup> Vgl. DW-V1-P, Antwort zu Frage 3.

<sup>704</sup> Vgl. DW-V4, Antwort zu Frage 7.

<sup>705</sup> Vgl. DW-V1-P, Antwort zu Frage 3.

chen, welche die Kita-Leitungskräfte mit ihren Trägern führten, die trägerseitige Kontrollfunktion nur unzureichend ausgeübt wurde.<sup>706</sup> Auch der Abschluss eines IQUE-Prozesses wurde nicht als offizielle Zertifizierung betrachtet, ein nachhaltiger Zertifizierungsprozess soll zukünftig mit der Einführung des *Evangelischen Gütesiegels* gewährleistet sein.<sup>707</sup> Das Qualitätsentwicklungsverfahren, mit dem die Anforderungen des Gütesiegels erarbeitet werden können, wird dabei nicht vorgeben sein. Demgemäß ist es also auch möglich, mit dem IQUE-Verfahren die entsprechenden Anforderungen umzusetzen. Die Erlangung des *Evangelischen Gütesiegels* ist in diesem Zusammenhang ein Ziel, welches für alle evangelischen Kindertagesstätten bundesweit als Richtlinie gelten soll.<sup>708</sup> Die Überprüfung zur Einhaltung der Kriterien muss im Hinblick auf das Gütesiegel extern erfolgen.<sup>709</sup>

### **3.4.2 Die Perspektive der Kitas des Spitzenverbandes des Diakonischen Werkes**

Von den 154 evangelischen Kitas, die unter dem Dach des Diakonischen Werkes vereint sind, haben 120 einen oder mehrere Prozesse der vom Spitzenverband angebotenen Integrierten Qualitäts- und Personalentwicklung (IQUE) durchlaufen.<sup>710</sup> Insgesamt wurden zehn Kindertagesstätten im Diakonischen Werk im Rahmen dieser Arbeit befragt.

Von diesen haben sieben Kindertagesstätten mittels der IQUE-Methode Qualitätsentwicklung betrieben. Das Diakonische Werk kann als Dachverband keine Weisungskompetenz gegenüber seinen angeschlossenen Mitgliedern ausüben. Es obliegt den Trägern bzw. Trägerverbänden, für die Teilnahme an dem durch das DW angebotenen Qualitätsentwicklungsprozess zu sorgen.

Zwei inhaltliche Prozesse, die mit der IQUE-Methode erarbeitet wurden, sollen im Folgenden kurz angeführt werden.

---

<sup>706</sup> Vgl. DW-V1-P, Antwort zu Frage 8, 9 und 10.

<sup>707</sup> Vgl. DW-1-P, Antwort zu Frage 4; vgl. DW-4, Antwort zu Frage 11.

<sup>708</sup> Vgl. DW-1-P, Antwort zu Frage 2; vgl. DW-4, Antwort zu Frage 11.

<sup>709</sup> Vgl. DW-1-P, Antwort zu Frage 4.

<sup>710</sup> Vgl. DW-V1-P, Antwort zu Frage 19.



### 3.4.2.1 Inhalte des IQUE-Qualitätsentwicklungsverfahrens

Von den vier Kindertagesstätten, die ausschließlich IQUE-Prozesse umgesetzt haben, wurde in zwei Kitas die Schlüsselsituation *Zusammenarbeit Kita und Familie* erarbeitet. Der Prozess in den beiden anderen Kindertagesstätten hieß *An(auf)regende Bildungsprozesse*<sup>711</sup>. Eine der letztgenannten Kitas hat bereits beide Schlüsselsituationen umfassend bearbeitet.<sup>712</sup> Von den anderen drei Kindertagesstätten, die mittlerweile ein Managementverfahren erarbeiten, haben zwei den Prozess zu *Kita und Familie*<sup>713</sup> und eine zusätzlich auch den zur *Bildung* durchgeführt.<sup>714</sup> Die beiden allgemeinen Themen dieser Qualitätsentwicklung sind die *Zusammenarbeit Kita und Familie* und *An(auf)regende Bildungsprozesse*. Sie wurden auf meine Frage nach den Inhalten des Qualitätsentwicklungsverfahrens in den Interviews mit den Kita-Leiterinnen nicht näher erläutert.<sup>715</sup>

### 3.4.2.2 Der Einstieg in das Qualitätsentwicklungsverfahren

Die evangelischen Kindertagesstätten konnten im Diakonischen Werk das Angebot, Qualitätsentwicklung durch die IQUE-Methode umzusetzen, zu unterschiedlichen Zeitpunkten wahrnehmen. Eine Befragte führte an, dass sie im Jahr 2000 an der ersten Runde des Bildungsschlüsselprozesses teilgenommen hätte.<sup>716</sup> Die beiden Kindertagesstätten, die bisher nur die *Zusammenarbeit von Kita und Familie* bearbeitet haben, hatten hiermit 2004 begonnen. Während eine Leiterin angab, dass der Prozess nach einem Jahr abgeschlossen worden wäre,<sup>717</sup> hätte die Umsetzung in der anderen Kita vier Jahre in Anspruch genommen.<sup>718</sup> In der vierten Kita, die ausschließlich mittels des IQUE-Verfahrens Qualitätsentwicklung betrieben hat und die bereits beide Schlüsselsituationen umgesetzt hat, wäre das Thema *Bildung* vor 2003 beendet worden und der Prozess *Kita und Familie* nach einjähriger Bearbeitungsdauer im Jahr 2006.<sup>719</sup>

Den einzelnen Trägern blieb freigestellt, mit welchem Prozess sie in das Qualitätsentwicklungsverfahren einsteigen wollten. Es zeigt, dass hierfür eine grundlegende Orien-

---

<sup>711</sup> DW-2-P, DW-4-P, Antwort zu Frage 1.

<sup>712</sup> Vgl. DW-2-P, Antwort zu Frage 1.

<sup>713</sup> Vgl. DW-5, Antwort zu Frage 3; vgl. DW-8, Antwort zu Frage 2.

<sup>714</sup> Vgl. DW-7, Antwort zu Frage 2.

<sup>715</sup> Erst im Kapitel zu den Auswirkungen werden speziellere Inhalte näher ausgeführt.

<sup>716</sup> Vgl. DW-2-P, Antwort zu Frage 1.

<sup>717</sup> Vgl. DW-1-P, Antwort zu Frage 1.

<sup>718</sup> Vgl. DW-10, Antwort zu Frage 3.

In dem Zeitraum von vier Jahren fanden ungefähr genauso viele Sitzungen und Fortbildungstage statt wie bei jenen Kitas, in denen die Implementierung der Inhalte des IQUE-Verfahrens innerhalb eines Jahres erfolgte.

<sup>719</sup> Vgl. DW-4-P, Antwort zu Frage 1 und 7.

tierung nicht vorgegeben war. Es erscheint beliebig, mit welchem Thema, sei es Bildung oder zur Zusammenarbeit von Kita und Familie, der Qualitätsprozess begonnen wurde.

### **3.4.2.3 Methodik und Beteiligung der Mitarbeiterinnen**

Eine Kita-Leiterin erläuterte, dass für die Entwicklung der für die IQUE-Methode kennzeichnenden Leitsätze und Indikatoren ein „Tag mit Kirchenvorstand, Eltern, einer Erzieherin und der Pastorin“<sup>720</sup> veranschlagt worden wäre. Die Leitungen wären anschließend achtmal geschult worden,<sup>721</sup> und die Umsetzung in der Kita hätte auf zwei Fortbildungstagen und vier Sitzungen im Team der Kolleginnen stattgefunden<sup>722</sup>. Während eine Befragte angab, dass alle pädagogischen Fachkräfte ihrer Kita involviert gewesen wären, schilderte eine Kita-Leiterin, dass das Personal aus dem nichtpädagogischen Bereich bedauert hätte, nicht einbezogen worden zu sein, und in einer weiteren Kita wären die hauswirtschaftlichen Kolleginnen zwar zunächst eingebunden gewesen, doch sie hätten aus eigenem Antrieb heraus nach einer Weile nicht mehr teilgenommen.<sup>723</sup>

In den Implementierungsprozess des IQUE-Verfahrens in den evangelischen Kitas werden alle pädagogischen Mitarbeiterinnen einbezogen. Die Inhalte der Leitsätze müssten somit den Erzieherinnen der am IQUE-Prozess beteiligten Kitas bekannt sein. Woher jedoch die zufällig zusammengesetzte Gruppe die Fachkenntnis nimmt, die Leitsätze und Indikatoren zu erarbeiten, ist nicht ersichtlich. So bleibt offen, ob das basisdemokratische Prinzip zur Erarbeitung des fachlichen Rahmens tatsächlich sinnvoll ist, oder ob es auf diese Weise beliebig bleibt, um welche Inhalte es gehen soll.

### **3.4.2.4 Zeit- und Arbeitsaufwand**

Für die Umsetzung der Qualitätsentwicklung nach der IQUE-Methode seien innerhalb des Kita-Teams zwei Fortbildungstage und vier Teambesprechungen erforderlich gewesen.<sup>724</sup> Der Prozess habe ein Jahr in Anspruch genommen, und in diesem Zeitraum

---

<sup>720</sup> DW-2-P, Antwort zu Frage 1.

<sup>721</sup> Vgl. DW-1-P, Antwort zu Frage 1.

<sup>722</sup> Vgl. DW-1-P, DW-2-P, DW-4-P, Antwort zu Frage 3. Die vierte Kita-Leitung bezifferte die Fortbildungstage auf ein bis zwei und die Mitarbeiterbesprechungen hierzu auf fünf bis sechs; vgl. DW-10, Antwort zu Frage 3.

<sup>723</sup> Vgl. DW-10, DW-1-P, DW-2-P, Antwort zu Frage 3.

<sup>724</sup> Vgl. DW-1-P, DW-2-P, DW-4-P, Antwort zu Frage 3.

seien auch die Kita-Leitungen hinsichtlich der Umsetzungsprozesse geschult worden.<sup>725</sup> Eine Befragte nannte acht Weiterbildungstage in diesem Qualitätsentwicklungsprozess für die Kita-Leitungen,<sup>726</sup> und eine andere Interviewpartnerin erläuterte, dass es sechs Tage gewesen seien, zuzüglich vier weiterer Treffen, um die Umsetzung in der Kita auszuwerten. Außerdem sei sie noch methodisch durch eine zweitägige Einführung in das IQUE-Verfahren eingewiesen worden.<sup>727</sup>

Die Anforderung an die Kita-Leitung scheint sehr hoch zu sein: Auf der einen Seite soll sie Moderationsmethoden erlernen, um das IQUE-Verfahren in ihrem Team einzuführen; andererseits ist der zeitliche Rahmen, um sich als Kita-Leiterin ebenfalls mit den Inhalten und Werten auseinanderzusetzen zu können, mit ca. acht Fortbildungstagen sehr kurz bemessen.

Auch an dieser Stelle zeigt sich analog zu SOAL und AWO, dass die Rahmenbedingungen so beschaffen sein sollten, dass ausreichend Zeit für die Prozesse während des Qualitätsentwicklungsverfahrens bleibt.<sup>728</sup>

### **3.4.2.5 Unterstützung und Kritik**

Von den vier Kindertagesstätten, die ihre Qualitätsentwicklung ausschließlich auf Grundlage des IQUE-Verfahrens durchgeführt haben, gaben zwei Kita-Leiterinnen an, dass die Fortbildungsangebote des Diakonischen Werkes hierzu hilfreich und zufriedenstellend gewesen seien. Auch in der Runde des Kita-Leitungspersonals sei die Unterstützung sehr positiv gewesen.<sup>729</sup> Eine Befragte bemängelte, dass die IQUE-Unterlagen für weitere Prozesse bzw. konkrete Vorhaben nicht geeignet seien, denn detaillierte Schritte ließen sich mit der Methode nicht bearbeiten; zu speziellen Themen würden Sondersitzungen anberaumt.<sup>730</sup> Eine der vier Kita-Leiterinnen kritisierte das IQUE-Verfahren grundlegend. Sie selbst und ihre Kolleginnen hätten keinen Zugang dazu gefunden. Sie formulierte ihre Kritik folgendermaßen:

„Weder ich noch mein Team konnten mit den Leitsätzen und Indikatoren etwas anfangen. Für uns war das zu banal, wir waren unterfordert, und die Leitsätze sind für uns eher eine Selbstverständlichkeit. Wir können mit dem Ordner nichts anfangen und lei-

---

<sup>725</sup> Vgl. DW-1-P, DW-4-P, Antwort zu Frage 3; vgl. DW-10, Antwort zu Frage 5.

<sup>726</sup> Vgl. DW-1-P, Antwort zu Frage 3.

<sup>727</sup> Vgl. DW-4-P, Antwort zu Frage 3.

<sup>728</sup> Dieses Evaluationskriterium wurde schon bei meiner Erörterung von SOAL angeführt.

<sup>729</sup> Vgl. DW-2-P, Antwort zu Frage 3; vgl. DW-10, Antwort zu Frage 13.

<sup>730</sup> Vgl. DW-4-P, Antwort zu Frage 17.

der haben wir weder vorher noch heute viel verschriftlicht. Das Know-how der QE des DW und des DW-T2 hat ein niedriges Niveau.“<sup>731</sup>

Diese Kita-Leiterin äußerte auch, dass die formalen Vorgaben für das Dokumentationswesen für sie und ihre Mitarbeiterinnen nicht umsetzbar seien, da sie mit diesen starren Schemata nichts zu Papier bringen könnten. Außerdem hätten sie diesbezüglich keinerlei Unterstützung seitens des Spitzenverbandes oder von anderer Seite erhalten.<sup>732</sup> Auch zwei Kita-Leiterinnen, welche die Qualitätsentwicklung derzeit nach der DIN EN ISO durchführen, kritisierten das IQUE-Verfahren. Beide bemängelten, dass man für die Zeit, die man aufbringen müsse, inhaltlich zu wenig bearbeiten könne. Eine der beiden Befragten, welche die IQUE in ihrer Kita durchgeführt hatte, formulierte die Kritik so: „IQUE ist in den Prozessen mit den Bestandaufnahmen ja sehr langwierig. Im Grunde kann man sagen, dass man fast ein Jahr braucht, um ein Themengebiet in der Einrichtung zu erarbeiten.“<sup>733</sup> Eine andere Kita-Leiterin benannte im Gegensatz zur vorigen Aussage speziell die formalisierten IQUE-Vorlagen als besonders hilfreich, um den Einstieg in einen neuen inhaltlichen Bereich zu finden.<sup>734</sup>

Während die Leitungsfortbildungen noch überwiegend als unterstützend empfunden wurden, wird die vordergründig formale Vorgehensweise, mit der die Umsetzung des IQUE-Prozesses in den Kita-Teams erfolgt, in den obigen Aussagen kritisch thematisiert. Nur in der letztgenannten Kita gelingt es nach Aussage der Befragten befriedigend, mithilfe dieses Prozesses neue Inhalte methodisch einzuleiten. Neben der Kritik an der Methodik, beispielsweise an den Bestandsaufnahmen, mit denen sich inhaltlich nur sehr langwierig und begrenzt Themen erarbeiten ließen, wiegt der Unmut in der Aussage einer Kita-Leiterin schwerer, wonach die Ausführungen in den Leitsätzen an sich selbstverständlich seien und als formulierte Banalitäten empfunden würden. Ob jedoch dieses Kita-Team wirklich unterfordert war, kann man hinterfragen; womöglich war es auch überfordert, da es durch die Methode letztlich keine Anleitung erhielt, wie es beispielsweise mehr verschriftlichen und dokumentieren könne. Die Sinnhaftigkeit dieses Vorgehens ist dem Kita-Team durch das IQUE-Verfahren in diesem Fall ebenfalls nicht näher gebracht worden.

---

<sup>731</sup> DW-1-P, Antwort zu Frage 4.

<sup>732</sup> Vgl. DW-1-P, Antwort zu Frage 3 und 10.

<sup>733</sup> DW-7, Antwort zu Frage 2.

<sup>734</sup> Vgl. DW-8, Antwort zu Frage 3.

### 3.4.2.6 Überprüfung der erreichten Qualität und Zertifizierung

Am Ende eines Schlüsselprozesses der IQUE erhielten die jeweiligen Kindertagesstätten ein „Zertifikat“<sup>735</sup>. Dass es sich hierbei eher um eine Teilnahmebescheinigung handelte, wurde in zwei Interviews wie folgt dargestellt:

„Es hat nach einem Jahr der QE-Fortbildung eine Abschlussveranstaltung im DW gegeben – ein Händeschütteln – aber keine Diskussionen inhaltlicher Art mehr. Ein Zertifikat wurde uns vom DW und von der Fachberatung des DW-1-P-L1 überreicht: Die evangelische Kita DW-1-P hat an der Fortbildung zur Qualitätsentwicklung in evangelischen Kitas – Kita und Familie – nach der von DW-EXT5 entwickelten Integrierten Qualitäts- und Personalentwicklung IQUE erfolgreich teilgenommen und diese umgesetzt.“<sup>736</sup>

„Wir haben 2002 unser Zertifikat erhalten. Es ist aber kein offizielles Zertifikat, sondern ein Teilnahmezertifikat.“<sup>737</sup>

Eine Leiterin kritisierte, dass in den Kitas nicht kontrolliert worden wäre, wie das Qualitätsentwicklungsverfahren umgesetzt wurde. Sie äußerte sich hierzu so:

„Was ich bei solchen Prozessen immer ein bisschen schade finde – Also, wir haben jetzt ja diese schöne Urkunde an die Wand genagelt, aber diese Urkunde haben auch Einrichtungen bekommen, die diese Fortbildungstage nicht gemacht haben, die diese Dienstbesprechungen nicht gemacht haben und wo ich ganz genau wusste, dass die Leitung nur dabei sitzt, weil irgendwer gesagt hat, sie muss dabei sitzen. Und das gibt dann immer ein bisschen das Gefühl: Was soll das denn eigentlich? Deswegen hätte ich mir einfach – wie soll man es nennen, eine Abschlussprüfung ist dafür sicherlich falsch – eine – Man will und macht so etwas, um Qualität messen zu wollen, aber man kann doch nicht diese Urkunde herausgeben, ohne zu überprüfen und dabei zu dokumentieren, dass alle, die diese Urkunde haben, auch die Kriterien erfüllt haben.“<sup>738</sup>

Die Forderung nach Überprüfbarkeit wird von der letztgenannten Kita-Leiterin sehr deutlich zum Ausdruck gebracht. Die Erteilung der Urkunde bescheinigt zunächst nichts weiter als die Teilnahme an diesem Prozess, aber nicht, wie und ob sich die Kita damit inhaltlich beschäftigt hat. Der Umstand, dass die Teilnahme an einem solchen IQUE-Prozess zum Teil vom Träger verordnet wird, kann auch zur Folge haben, dass die Kita-Leiterin keine eigene Motivation für diesen Prozess aufbringen kann und demzufolge ihre Rolle als Vermittlerin und Moderatorin in ihrem Kita-Team fragwürdig bleibt.

---

<sup>735</sup> DW-1-P, DW-2-P, DW-4-P, Antwort zu Frage 11; DW-10, Antwort zu Frage 14.

<sup>736</sup> DW-1-P, Antwort zu Frage 11.

<sup>737</sup> DW-2-P, Antwort zu Frage 11.

<sup>738</sup> DW-8, Antwort zu Frage 5.

Die Überprüfung und weitere Arbeit mit dieser Qualitätsentwicklung erfolge durch Absprachen und festgelegte Vorhaben zwischen den Leitungskräften und den Kita-Mitarbeiterinnen<sup>739</sup> oder auch in den Gesprächen zwischen Kita-Leitung und Trägervertretern<sup>740</sup>.

Unklar bleibt, ob es beim Träger oder auch in den Kindertagesstätten Vorgaben oder Kriterien gibt, welche Themen bearbeitet werden müssen, oder ob es der Kita überlassen bleibt, was bei der Beschäftigung mit einem Leitsatz erreicht werden soll und wie dies umgesetzt werden soll.

### **3.4.2.7 Auswirkungen der Qualitätsentwicklung**

Das IQUE-Verfahren hatte nach den Beschreibungen der Interviewpartnerinnen teilweise Auswirkungen auf Eltern und Erzieherinnen gehabt. Zwei Kindertagesstätten, von denen eine den IQUE-Prozess *Kita und Familie* und die andere die *An(auf)regenden Bildungsprozesse* angewendet hat, schilderten, dass sich seither die Beziehungsebene zwischen Erzieherinnen und Eltern verbessert habe.<sup>741</sup> In zwei weiteren Kindertagesstätten seien spezielle Angebote für Eltern eingeführt worden.<sup>742</sup> Von der Leiterin, die bereits beide Schlüsselsituationen in ihrer Kita durchgeführt hat, wurde beschrieben, dass sich die Erzieherinnen in ihrer pädagogischen Tätigkeit heute mehr hinterfragen würden. Das methodische Vorgehen im Qualitätsentwicklungsprozess unterstütze dies wie folgt:

„Unsere Grundsätze haben nun Schemata: Wie geht was? Wir machen eine Situationsanalyse: Was machen wir? Was läuft gut? Was wollen wir? Wer überprüft was wann? So haben wir ein Werkzeug, mit dem wir eine allgemeine Bestandsaufnahme machen können.“<sup>743</sup>

Dieses Beispiel verdeutlicht, dass im Rahmen des IQUE-Prozesses versucht wird, mittels sogenannter Bestandsaufnahmen die Kita aus einer internen Sichtweise heraus zu reflektieren. Es bleibt fraglich, ob die Zielbeschreibung eines Leitsatzes als äußerer Input ausreichend ist, um zu vertieften Reflexionen zu kommen, den Kita-Alltag, das Verhalten der Erzieherinnen oder Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern zu hinterfragen und ggf. zu neuen Verhaltensmustern zu kommen oder Neuerungen in der Kita einzuführen.

---

<sup>739</sup> Vgl. DW-2-P, Antwort zu Frage 9; vgl. DW-10, Antwort zu Frage 2 und 6.

<sup>740</sup> Vgl. DW-1-P, Antwort zu Frage 11; vgl. DW-2-P, Antwort zu Frage 3.

<sup>741</sup> Vgl. DW-4-P, Antwort zu Frage 5 und 9; vgl. DW-10, Antwort zu Frage 4.

<sup>742</sup> Vgl. DW-1-P, Antwort zu Frage 7; vgl. DW-2-P, Antwort zu Frage 6.

<sup>743</sup> DW-2-P, Antwort zu Frage 4.

Ein weiterer Punkt, der ansatzweise im Rahmen des IQUE-Prozesses verbessert und vertieft worden sei, betrifft das Informations- und Dokumentationswesen.<sup>744</sup> Jedoch sind die Aussagen hierzu nicht homogen, da in anderen Interviews auch betont wurde, dass keine Dokumentation oder Verschriftlichungen stattfänden.<sup>745</sup>

#### **3.4.2.7.1 Die Erzieherinnen**

Konkrete Auswirkungen auf Erzieherinnen durch das IQUE-Verfahren zeigen sich in den Interviews kaum; zumeist bleiben sie diffus. Durch das IQUE-Verfahren würden die Erzieherinnen heute in der Erziehungspartnerschaft mit den Eltern für eine gute Atmosphäre sorgen<sup>746</sup> und bei Problemen konstruktive Lösungen finden<sup>747</sup>, wurde in einem Interview deutlich.

Die deutlichste Wirkung des IQUE-Verfahrens betrifft den Anteil, den Erzieherinnen daran haben, dass Eltern mehr ins Blickfeld gerieten und somit mehr wahrgenommen würden.

Eine weitere Kita-Leiterin gab an, dass sich die Erzieherinnen Kindern gegenüber anders verhielten. Die Kinder müssten sich zwar einerseits mit höheren Anforderungen auseinandersetzen, könnten aber andererseits auch stärker ihren Interessen nachgehen.<sup>748</sup>

Da diese letzte Äußerung nur eine Einzelmeinung darstellt, lässt sich daraus nicht ableiten, dass Verhaltensänderungen bei Erzieherinnen durch die Beschäftigung mit der IQUE-Methode folgerichtig erzeugt würden. Auch wurde nicht deutlich, was Verhaltensänderungen damit zu tun haben, dass Kinder mehr gefordert würden.

Man kann in der Tendenz nur die oben beschriebenen einzelnen Auswirkungen auf Erzieherinnen benennen, die durch das IQUE-Verfahren erzeugt werden. Die Aussagen sind insgesamt zu heterogen oder zu schwach ausgeprägt, als dass sich daraus einheitliche Kategorien ableiten ließen.

---

<sup>744</sup> Vgl. DW-1-P, Antwort zu Frage 5 und 6; vgl. DW-2-P, Antwort zu Frage 5.

<sup>745</sup> Vgl. DW-1-P, Antwort zu Frage 4 und 8; vgl. DW-4, Antwort zu Frage 13.

<sup>746</sup> Vgl. DW-1-P, DW-2-P, Antwort zu Frage 5; vgl. DW-10, Antwort zu Frage 2 und 6.

<sup>747</sup> Vgl. DW-10, Antwort zu Frage 2, 6 und 12.

<sup>748</sup> Vgl. DW-2-P, Antwort zu Frage 8.

### 3.4.2.7.2 Die Kinder

Eine Kita-Leiterin, die in ihrer Kita das IQUE-Verfahren anwendet, führte Neuerungen an, die sich für die Kinder in der Kita trotz der verschlechterten Rahmenbedingungen in Hamburg ergeben hätten:

„Aber für die Kinder ist bei uns in der Kita der naturwissenschaftliche Bereich hinzugekommen, und auch der sprachliche Bereich wurde vertieft. Neu ist bei uns auch die Qualität im Krippenbereich. Wir trennen sie von den älteren Kindern und überlegen uns, was Krippenkinder brauchen, z. B. Überschaubarkeit und andere Räume.“<sup>749</sup>

Auch die Leiterin der anderen Kindertagesstätte, die mithilfe des IQUE-Verfahrens die *An(auf)regenden Bildungsprozesse* bearbeitet hat, beschrieb konkrete Veränderungen für die Kinder im Kita-Alltag:

„Wir machen einmal in der Woche einen Projektarbeitstag. Wir nehmen die Kinder ernst. Wir trauen den Kindern mehr zu, wir muten ihnen aber auch mehr zu. Wir haben hier z. B. Fotoapparate für die Kinder angeschafft oder Mikroskope und Lupen. Partizipation ist uns wichtig geworden. Wir beobachten die Kinder und gewinnen dadurch bessere Erkenntnisse über den Entwicklungsstand der Kinder und auch darüber, wo ich ein Kind unterstützen kann.“<sup>750</sup>

Die Leitsätze und Indikatoren zur Bildungsthematik wurden im Jahr 2007 aufgrund der Veröffentlichung der Hamburger Bildungsempfehlungen überarbeitet.<sup>751</sup> Es werden einige Neuerungen in den Kindertagesstätten erwähnt, wie Projektarbeit, naturwissenschaftliche oder sprachliche Anregungen, aber auch das Beobachten von Kindern, die in den Leitsätzen sowie in den Hamburger Bildungsempfehlungen auftauchen. Die Kinder können teilweise mit neuen Materialien hantieren, die im Rahmen des IQUE-Prozesses eingeführt wurden. Wie ihnen jedoch die Beschäftigung damit ermöglicht wird, wurde mit Ausnahme des Beispiels des wöchentlichen Projekttages in den Interviews nicht konkreter beschrieben.

In den beiden anderen Kitas, die nur die Schlüsselsituation Kita und Familie bearbeitet haben, gebe es in der einen für die Kinder mehrmals im Jahr die Möglichkeit, in der Kita betreut zu übernachten.<sup>752</sup> Den Kindern wird auf diese Art ein Abenteuer in einer vertrauten Umgebung geboten, zugleich kann man dies als ein zusätzliches Dienstleistungsangebot an die Eltern verstehen. In der anderen Kindertagesstätte profitieren

---

<sup>749</sup> DW-4-P, Antwort zu Frage 8.

<sup>750</sup> DW-2-P, Antwort zu Frage 8.

<sup>751</sup> Da mir die Ursprungsfassung der Leitsätze nicht vorlag, kann ich nicht wiedergeben, welche Leitsätze um Themen aus den Bildungsempfehlungen (Bildungsverständnis, Bildungsbereiche, Beobachten und Dokumentieren, Planung von Projekten, anregungsreiche Räume etc.) ergänzt wurden.

<sup>752</sup> Vgl. DW-1-P, Antwort zu Frage 7.



die Kinder davon, dass die Eltern in die pädagogische Arbeit einbezogen werden. Wie sich dies konkret gestaltet, beschrieb die entsprechende Kita-Leiterin so:

„Ich glaube, es läuft jetzt das dritte Jahr, [...] dass einmal im Monat am Freitag Eltern kommen und aus ihrer Profession etwas mit den Kindern machen. Eltern, die sich nicht trauen, etwas allein zu machen und denken, dass sie nichts können, die tun sich dann zusammen, und da sind Sachen gekommen wie Energiesparverhalten. Ein Heilpraktiker-Vater macht etwas über Energiesparverhalten, also, er hatte da seine Solarmodule dabei und hat, ich glaube sogar, zwei freie Tage bestritten. [...] Also, die eine Frau ist Lehrerin und hat mit den Kindern Butter aus Sahne hergestellt, die wirklich auch nach Butter schmeckte, oh Wunder.“<sup>753</sup>

Durch die Einbeziehung der Eltern in den Kita-Alltag drückt sich eine wertschätzende Haltung gegenüber Eltern als kompetente Partner aus. Das kann zu einer erweiterten und verbesserten Kommunikation führen, sodass die Kinder diese gelebte Erziehungspartnerschaft mit Stolz erfahren können.

Auch wenn sich insgesamt sehr wenige Beispiele für Auswirkungen des IQUE-Verfahrens auf Kinder feststellen lassen, so ist es zumindest in einigen Kindertagesstätten gelungen, im Rahmen des IQUE-Prozesses einige Neuerungen für Kinder einzuführen.

Letztlich lässt sich nur folgende Kategorie entsprechend herausfiltern, ohne dass sich daraus zwingend ableiten ließe, dass diese in den evangelischen Kindertagesstätten durch das IQUE-Verfahren auch allgemein erzeugt wurde:

Kategorie	Woran erkennbar?
Erweiterte Erfahrungsmöglichkeiten für Kinder	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anschaffungen im naturwissenschaftlichen Bereich</li> <li>• Eltern bringen ihre Kompetenzen in Kita-Alltag mit Kindern ein</li> </ul>

### 3.4.2.7.3 Die Eltern

Hinsichtlich der Auswirkungen des IQUE Qualitätsentwicklungsverfahren auf die Gruppe der Eltern lässt sich Folgendes beschreiben: Über das, was in der Kita generell stattfindet, würden die Eltern heute besser informiert, hierzu gehöre auch eine bessere Prä-

<sup>753</sup> DW-10, Antwort zu Frage 6 und 7.

sensation des Kita-Alltags mit Text- und Bildmaterial und professionell gestaltetes Informationsmaterial.<sup>754</sup>

Eine offenerere und intensivere Zusammenarbeit sei letztlich auch ein Resultat der Qualitätsentwicklung.<sup>755</sup> Verändert haben sich ebenso die Aufgaben, die Eltern übernehmen würden; die vorhandenen Kompetenzen würden miteinbezogen. Eltern arbeiten heute in Arbeitskreisen mit Entscheidungsbefugnis über das Qualitätsentwicklungsverfahren mit.<sup>756</sup> Eine Interviewpartnerin schilderte, welche Art der Zusammenkünfte es nicht mehr gäbe: „Die Elternabende nach dem Motto, dass wir alle etwas basteln wollen, die finden nicht mehr statt.“<sup>757</sup> Stattdessen fänden inhaltliche Diskussionen statt, und zuweilen würden auch Kontroversen ausgetragen.<sup>758</sup>

Als wesentliche Kategorie lässt sich hinsichtlich der Auswirkungen auf Eltern folgende herausfiltern:

- Intensivierte Zusammenarbeit mit den Eltern.

#### **3.4.2.8 Schwierigkeiten und Probleme bei der Umsetzung**

Übereinstimmend wurde in sämtlichen im Diakonischen Werk organisierten Kindertagesstätten auf die Zeit hingewiesen, die für eine gute Umsetzung des Qualitätsentwicklungsverfahrens notwendig sei. Es wurden in einzelnen Interviews weitere Ursachen, wie Geldmangel, fehlende Zeiten für die Vorbereitung außerhalb der Kinderbetreuungszeit, zu wenig Teambesprechungszeiten, Personalmangel, erkrankte Kolleginnen und die verschlechterten Rahmenbedingungen im Kita-Bereich genannt.<sup>759</sup>

Eine der Befragten, welche das IQUE-Verfahren anwendet, sprach von einer anfänglichen Furcht: „Ein neues Arbeitsmodell musste in die Köpfe, und viele ErzieherInnen hatten Angst vor Q. So hieß das bei uns immer: Q.“<sup>760</sup>

Aus dem Interview ist nicht weiter ersichtlich geworden, ob bzw. wodurch diese ängstliche Haltung bezüglich des Qualitätsentwicklungsverfahrens bei den Erzieherinnen tatsächlich abgebaut werden konnte. Dass die Verfahren für die Erzieherinnen mit grö-

---

<sup>754</sup> Vgl. DW-1-P, Antwort zu Frage 5 und 6.

<sup>755</sup> Vgl. DW-2-P, Antwort zu Frage 6; vgl. DW-4-P, Antwort zu Frage 9; vgl. DW-7, Antwort zu Frage 7; vgl. DW-8, Antwort zu Frage 4, DW-10, Antwort zu Frage 6.

<sup>756</sup> Vgl. DW-7, Antwort zu Frage 12.

<sup>757</sup> DW-10, Antwort zu Frage 12.

<sup>758</sup> Vgl. DW-10, Antwort zu Frage 12.

<sup>759</sup> Vgl. DW-1-P, Antwort zu Frage 13, 14 und 15; vgl. DW-2-P, Antwort zu Frage 14; vgl. DW-3-P, Antwort zu Frage 16; vgl. DW-4-P, Antwort zu Frage 4, 5, 8, 13 und 14; vgl. DW-5, Antwort zu Frage 15; vgl. DW-6, Antwort zu Frage 17; vgl. DW-7, Antwort zu Frage 13 und 18; vgl. DW-8, Antwort zu Frage 3; vgl. DW-9, Antwort zu Frage 16; vgl. DW-10, Antwort zu Frage 17 und 18.

<sup>760</sup> DW-2-P, Antwort zu Frage 3.

ßeren Dokumentationspflichten und der Verschriftlichung verbunden sind, wurde von einigen Kita-Leiterinnen als besonders schwierig charakterisiert. Problematisch sei es bei Mitarbeiterinnen, die schon lange in ihrem Beruf tätig sind.<sup>761</sup> Diese hätten das Verschriftlichen nicht im Rahmen ihrer Ausbildung gelernt,<sup>762</sup> oder es gehörte bisher nicht zu ihren beruflichen Aufgaben<sup>763</sup>. Wenn im Rahmen des Verfahrens nicht bei dem entsprechenden Schul- oder Ausbildungsniveau angesetzt wird, so ist durchaus vorstellbar, dass die Mitarbeiterinnen sich selbst als ungenügend erleben und dies Angst verursacht.

Vor allem beim Berufsbild der Sozialpädagogischen Assistentin machte eine Kita-Leiterin im Folgenden deutlich, dass diese Berufsgruppe durch ein Qualitätsentwicklungsverfahren schnell überfordert sei: „Es gibt durchaus KollegInnen, die allein das Wort Partizipation nicht verstehen, gerade auch auf der Ebene der KinderpflegerInnen.“<sup>764</sup> Auch eine andere Kita-Leiterin kritisierte explizit das Ausbildungsniveau:

„Es ist ein Beruf, der ganz viel über Sprache macht, aber nicht über verschriftlichte Sprache. Ich glaube auch, dass es bei einigen Kollegen relativ gering ausgebildet ist, über Entwicklungspsychologie – So muss man einfach sagen, dass es problematisch ist, dass die Kollegen die Dinge aus der Ausbildung wieder vergraben. Ich glaube nicht, dass sie es nicht gelernt haben, das kann ich mir nicht vorstellen. Warum sind sie denn alle Erzieher? Aber es gibt auch Unterschiede in der Ausbildung. Die Kollegin hat ja eine Migrantenausbildung gemacht – ich bin ziemlich sicher, dass sie nicht schreiben konnte – und hat trotzdem ihren Erzieher-Abschluss bekommen. Die ist toll, weil sie musikalisch ist und ganz viele Fähigkeiten hat, aber sie könnte nie einen Aufsatz schreiben.“<sup>765</sup>

Die Anforderungen, die im Rahmen des IQUE-Verfahrens an die pädagogischen Fachkräfte herangetragen werden, seien es nun das Verschriftlichen oder das Verstehen und die Auseinandersetzung um Begrifflichkeiten, werden aufgrund der bisher absolvierten Schullaufbahn oder Berufsausbildung als schwierig umsetzbar beschrieben. Insofern wird hier deutlich, dass ein Qualitätsentwicklungsverfahren an das vorhandene Niveau anknüpfen sollte, damit die Erzieherinnen einen Einstieg finden und sich weiterentwickeln können. Andernfalls kann meines Erachtens eine erfolgreiche Umsetzung nicht erfolgen.

---

<sup>761</sup> Vgl. DW-6, Antwort zu Frage 5.

<sup>762</sup> Vgl. DW-10, Antwort zu Frage 14.

<sup>763</sup> Vgl. DW-4-P, Antwort zu Frage 13; vgl. DW-5, Antwort zu Frage 14; vgl. DW-6, Antwort zu Frage 5.

<sup>764</sup> DW-8, Antwort zu Frage 20.

<sup>765</sup> DW-5, Antwort zu Frage 14.

Die Kategorien, die die Schwierigkeiten repräsentieren, sind im Folgenden noch einmal zusammengefasst:

- Fehlende Zeit und Personalmangel.
- Schwierigkeiten beim Schreiben.
- Das ausbildungsbedingte fachliche Niveau.

Darin zeigt sich wie auch schon bei SOAL und AWO, dass ausreichende Zeit- und Personalressourcen sowie Ausbildungsniveau und Schreibkompetenz im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsverfahrens berücksichtigt werden müssen.

### **3.4.2.9 Zwischenergebnis**

Das Diakonische Werk bietet bisher das IQUE-Verfahren an, das einer formalisierten Ablaufstruktur folgt. Bei der IQUE-Methode kommen Formblätter für die sogenannte Bestandsaufnahme zur Anwendung, mit deren Hilfe gemäß dem entsprechenden Leitsatz überprüft werden kann, was diesbezüglich bereits in der Kita umgesetzt und vorhanden ist. Da beispielsweise ein ganzes Jahr lang zum Schlüsselprozess *Zusammenarbeit von Kita und Familie* gearbeitet wurde, scheint hier die Möglichkeit für die umfassende inhaltliche Bearbeitung dieses Themenbereichs gegeben. Ein Ergebnis dieses Prozesses sei gewesen, dass sich die Zusammenarbeit mit den Eltern intensiviert habe. Dies wurde mehrheitlich in den Interviews von den Kita-Leiterinnen zum Ausdruck gebracht. Dass man jedoch ein Jahr benötige, um allein dieses Thema abarbeiten zu können, wurde in einigen Interviews deutlich kritisiert.

Ein Problem ist durch die neuen Anforderungen, die durch das erweiterte Dokumentationswesen entstanden sind, gegeben. Die Verschriftlichung stellt nicht nur für die Erzieherinnen eine große Hürde dar, da sich diese in ihrem bisherigen Berufsleben nie damit beschäftigt haben, sondern auch pädagogische Kräfte mit dem Ausbildungsberuf Sozialpädagogische Assistentin oder Kinderpflegerin bzw. Migrantinnen, die den Beruf der Erzieherin gewählt haben, sind, wie in den Interviews wiederholt dargestellt wurde, mit solchen Aspekten der Qualitätsentwicklung offensichtlich überfordert.

Direkte Auswirkungen auf die Kinder in der Kita wurden ansatzweise bei den Kindertagesstätten, die zur Bildungsschlüsselsituation gearbeitet haben, deutlich. Hier wurden

weitere Erfahrungsmöglichkeiten, die sich den Kindern böten, geschildert. In einem Beispiel erhielten die Kinder dadurch, dass Eltern sich aus ihrem Berufs- oder sonstigem Kompetenzbereich in den Kita-Alltag einbrächten, zusätzliche Angebote, überdies wurde von der Erweiterung des naturwissenschaftlichen Erfahrungsbereiches für Kinder gesprochen.

Insgesamt lässt sich kein gemeinsamer Handlungsstrang erkennen, da die Einzelbeispiele kein homogenes Ergebnis darstellen. Somit lässt sich nur schwer verallgemeinern, welche Aspekte beim Diakonischen Werk konkret durch das IQUE-Verfahren erzeugt werden. Selbst hinsichtlich des Schlüsselprozesses *Kita und Familie* wurde zwar von einer verbesserten Beziehung der beiden Personengruppen zueinander gesprochen – und da dies keine Einzelaussage gewesen ist, kann man auch davon ausgehen, dass sich hier positive Veränderungen vollzogen haben –, doch welche konkreten Auswirkungen sich durch die verbesserte Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erzieherinnen zeigen, wird nicht deutlich.

Problematisch erweist sich hier auch der Aspekt der Nachhaltigkeit. Die jährlichen Zielvereinbarungsgespräche mit der Trägervertretung führen nicht zu einer wirksamen Überprüfung der tatsächlichen Qualitätsentwicklungsprozesse vor Ort.

Inwieweit sich die Kita-Teams auf die Diskussions- und Erarbeitungsprozesse der Leitsätze eingelassen haben, bleibt fraglich. Aus den insgesamt nur schwach zum Ausdruck kommenden Veränderungen kann man schlussfolgern, dass durch das IQUE-Verfahren keine tiefgreifenden Veränderungsprozesse eingeleitet wurden.

### **3.4.3 Übereinstimmungen und Diskrepanzen in der Darstellung des Qualitätsentwicklungsverfahren aus Sicht des Diakonischen Werks und der Kindertagesstätten**

Betrachtet man nun das IQUE-Verfahren, in welchem das Diakonische Werk die Kita-Leitungen geschult hat, so ist schon hier die Heterogenität sehr stark ausgeprägt. Über die Eignung der vom Verband zur Verfügung gestellten Materialien sowie hinsichtlich der Unterstützung der Kitas seitens des Verbandes gab es beispielsweise keine einheitlichen Aussagen. Was inhaltlich mit der IQUE-Methode erarbeitet werden kann, bleibt sehr schemenhaft. Somit existieren zwar die Grundthemen der Leitsätze, aber deren reale Umsetzung wurde in den Kita-Interviews nur ansatzweise deutlich.

In der folgenden Abbildung sind zunächst die wesentlichen Übereinstimmungen des IQUE-Verfahrens aus Sicht des Diakonischen Werkes und der Kindertagesstätten dargestellt, was jedoch nicht bedeutet, dass mit einer Übereinstimmung zwingend ein positiver Aspekt wiedergegeben wird:

Übereinstimmende Aspekte	DW Dachverband	Kindertagesstätten
Eltern im Fokus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eltern werden bei Entwicklung der Leitsätze einbezogen.</li> <li>• Thema <i>Zusammenarbeit Kita und Familie</i> im Qualitätsentwicklungsprozess vom Spitzenverband gesetzt.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbesserte Zusammenarbeit mit Eltern.</li> </ul>
Undeutliches Bildungsverständnis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begrifflichkeiten wie Selbstbildung oder der religiöse Bezug werden schlagwortartig verwendet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es wird keine Orientierung an bildungstheoretischen Ansätzen oder religiösen Werten erkennbar.</li> </ul>
Fehlende Nachhaltigkeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verband übt keine Kontrollfunktion aus. Auch trägerseitig geschieht dies nur sehr ungenügend, und dort, wo es geschieht, werden keine Maßstäbe oder Kriterien ersichtlich.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Was konkret in den Kindertagesstätten erarbeitet, verabredet oder kontrolliert wird, bleibt letztlich unklar.</li> </ul>

In der folgenden Abbildung sind die wesentlichen Diskrepanzen zwischen der Verbands- und der Kitasicht des IQUE-Verfahrens dargestellt:

Diskrepanzen	DW Dachverband	Kindertagesstätten
Ressourcenmangel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Der IQUE-Prozess soll ohne zusätzliche finanzielle Mittel für Personalstunden geleistet werden.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fehlende Zeit oder Personalmangel für die Umsetzung bemängelt.</li> </ul>
Leitsätze und Indikatoren	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Themen der Schlüsselprozesse mit den entsprechenden Leitsätzen und Indikatoren werden vom Dachverband gesetzt, den Trägern und Kita-Leitungen zur Verfügung gestellt und sollen dann umgesetzt werden.</li> <li>• Demokratischer Prozess der Leitsatzentwicklung.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konkrete Umsetzung einzelner Leitsätze und Indikatoren wird kaum deutlich.</li> <li>• Kita-Leitungen an Erarbeitung der Leitsätze nicht beteiligt gewesen.</li> </ul>

### 3.4.4 Schlussfolgerungen und verfahrensimmanente Evaluationskriterien

Der Spitzenverband bietet seinen Mitgliedseinrichtungen das IQUE-Verfahren an. Die Inhalte der Leitsätze wurden unter der Beteiligung von Eltern, Trägern, Vertretern der Kirchengemeindeleitung und Erzieherinnen entwickelt. Da jedoch offen bleibt, woher die Kenntnisse und das Wissen für grundlegende inhaltliche Orientierungen in den Leitsätzen stammen, erscheinen sie beliebig, je nach Zusammensetzung der Gruppe der Beteiligten.

Dass die Implementierung in den evangelischen Kindertagesstätten so geringe Auswirkungen zeigte, stellt das Prinzip infrage, nur die Kita-Leiterinnen in den einmal erarbeiteten Leitsätzen zu schulen, damit diese alleinverantwortlich die Leitsätze und Indikatoren methodisch in ihren Kita-Teams einführen.

Einzig die intensivierte Zusammenarbeit mit den Eltern lässt sich als positives Resultat und als einheitliche Tendenz in den Aussagen der Befragten festhalten. Da es hier jedoch an tiefergehenden Beispielen fehlt, wie sich die bessere Beziehungsebene zwischen Eltern und Erzieherinnen gestaltet, bleibt auch dieser Schlüsselprozess nur schemenhaft.

In dem Schlüsselprozess zum Bildungsthema *An(aufregende) Lernprozesse im Elementarbereich* zeigen sich noch weniger Auswirkungen, sodass man auch hier davon ausgehen kann, dass eine Begleitung der Prozesse nicht ausreichend gegeben war.

Hieraus lässt sich folgendes Evaluationskriterium ableiten:

1. Qualitätsentwicklungsprozesse in den Kindertagesstätten sollten durch den Dachverband längerfristig begleitet und rückgekoppelt werden.

Allerdings ist zu berücksichtigen, dass auch der Dachverband womöglich nicht über ausreichende Sachkenntnis verfügt und ggf. externe fachliche Hilfe hinzuziehen sollte.

Betrachtet man nun den Prozess der intensivierten Zusammenarbeit mit den Eltern, so kann man die genannten Beispiele, wie Eltern sich in die Kitas mit ihren beruflichen oder persönlichen Fähigkeiten einbringen, oder den Umstand, dass Eltern über das Kita-Geschehen heute besser informiert werden, auch als Basis sehen, von der ein verbesserter Austausch im Sinne einer Erziehungspartnerschaft erfolgen kann. Mit gegenseitiger Wertschätzung und Anerkennung ließe sich ein für die Erwachsenen befruchtender Austausch etablieren, der der Entwicklung der Kinder zugutekommen würde.

Zumindest wurde die Grundlage für solch einen Austausch im Rahmen des IQUE-Prozesses zur *Zusammenarbeit Kita und Familie* geschaffen.

Daraus ergibt sich folgendes Evaluationskriterium:

2. Ein Qualitätsentwicklungsverfahren sollte als einen Schwerpunkt beinhalten, zur Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erzieherinnen beizutragen.

Darüber hinaus muss man jedoch festhalten, dass es mit dem IQUE-Verfahren beim Diakonischen Werk nicht gelungen ist, kindorientierte, tiefgreifende pädagogische Veränderungen einzuleiten. Damit kann von einer Umsetzung der Leitsätze und Indikatoren im Prozess mit der Bildungsthematik kaum gesprochen werden.

Dazu kommen die allgemeinen Schwierigkeiten, die, wie sich auch bei SOAL und AWO gezeigt hat, zu folgendem Kriterium führen:

3. Ausreichende Zeit- und Personalressourcen sowie Ausbildungsniveau und Schreibkompetenz müssen im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsverfahrens berücksichtigt werden.



## **3.5 Das Qualitätsmanagementverfahren *Garantiert qualifiziert!* des Caritas-Spitzenverbands**

### **3.5.1 Die Perspektive des Spitzenverbands**

#### **3.5.1.1 Der Verband und seine Mitglieder**

Im Dachverband der Caritas Hamburg sind 31 Träger von 32 katholischen Kindertagesstätten und klassischen Kindergärten organisiert. Von diesen haben 27 Einrichtungen den Prozess der verbandsinternen Qualitätsentwicklung durchgeführt, 26 Kindertagesstätten sind an der Entwicklung des Verfahrens beteiligt gewesen.<sup>766</sup>

#### **3.5.1.2 Entstehungsgeschichte des Verfahrens**

Das Qualitätsmanagementprojekt *Garantiert qualifiziert!* begann mit ersten Informationsveranstaltungen im April 2001. Den Ausgangspunkt bildeten Befragungen der Elternschaft, der Kinder, der Träger und der Kita-Mitarbeiterinnen. Die Ergebnisse dieser Befragungen dienten dann in sogenannten *Qualitätszirkeln* als Basisinformationen für die Entwicklung eines eigenen Qualitätsentwicklungsverfahrens. Das methodische Vorgehen war an der DIN EN ISO 9001:2000 und dem *Total Quality Management* orientiert.<sup>767</sup> Die aktive Bearbeitungsphase fand in einem Zeitraum von zweieinhalb Jahren zwischen 2003 und 2005 statt.<sup>768</sup>

„Also, in der Entstehungsphase hat im Grunde die Vorbereitung der Fachberatung in den Steuerungsgruppen, ich sage einmal, die Themen definiert oder abgegrenzt und dann einen Qualitätszirkel beauftragt, der zu diesen Themen eine Vorlage erarbeitet hat. Dann ging der Weg über diese Marktplätze in die Einrichtungen, im Grunde eine gemeinsame Abstimmung darüber festzustellen, wie die definierten Standards in der

---

<sup>766</sup> CAR-V1, Antwort zu Frage 6 und 19.

<sup>767</sup> Vgl. Erzbistum Hamburg und Caritasverband für Hamburg e. V. (Hrsg.): *Projekt: Garantiert qualifiziert! Die katholischen Kindertagesstätten in Hamburg*. Hamburg, o. J., Kapitel A.2, S. 2f.

Der Ansatz des *Total Quality Management* (TQM) unterscheidet sich von der Normenfamilie der *DIN-EN-ISO-Verfahren* dahingehend, dass das primäre Ziel letzterer die Entwicklung einer planvolleren Organisationsstruktur ist, wohingegen im *Total Quality Management* die Mitwirkung der Mitarbeiterinnen im Mittelpunkt steht. Vgl. Pfitzinger, E.: *Der Weg von DIN EN ISO 9000 zu Total Quality Management (TQM)*. 1998, S. 9ff.

<sup>768</sup> Vgl. CAR-V1, Antwort zu Frage 6. Die Angaben der Jahreszahlen 2003 bis 2005 sind aus dem Projektteil der Ergebnisse der Qualitätszirkel und der Steuerungsgruppe entnommen. Vgl. Erzbistum Hamburg und Caritasverband für Hamburg e. V. (Hrsg.): *Projekt: Garantiert qualifiziert! Die katholischen Kindertagesstätten in Hamburg*. Hamburg, o. J., Kapitel C.1.1-C.12.4, S. 1ff.

Einrichtung konkret umgesetzt werden sollen. Und das war damals in der Entstehung der Prozess, wo dann der Rückfluss kam zu sagen: Jetzt ist es eine Grundlage, und so wird es in das Handbuch eingefügt.“<sup>769</sup>

Das Ziel während der Projektphase war es, ein Handbuch als Arbeitsgrundlage für die Kindertagesstätten zu erstellen.<sup>770</sup>

### 3.5.1.3 Qualitätsentwicklungsbereiche

Das Qualitätsentwicklungsprojekt des Caritas-Verbandes formulierte für sämtliche Bereiche eines Kita-Betriebs qualitative Anforderungen und entwickelte entsprechende Materialien in Form von Formularen für jeden Bereich. Die folgenden Begrifflichkeiten der einzelnen Qualitätsfelder sind dem Inhaltsverzeichnis des Handbuchs *Garantiert qualifiziert!* wörtlich entnommen:

- Erziehung, Bildung und Betreuung auf der Grundlage des christlichen Menschenbildes:
  - Religionspädagogik
  - Sprachförderung
  - Planung und Reflexion der pädagogischen Arbeit
  - Migration
  - Tagesablauf
  - Projekte und gezielte pädagogische Angebote
  - Gesundheitsförderung
  - Feinmotorik und Gestaltung
  - Grobmotorik und Bewegung
  - Förderung im Jahr vor der Schule
  - Schulkindpädagogik
- Zusammenarbeit mit Eltern
- Interne Kommunikation und Vernetzung
- Personalentwicklung
- Sicherheit und Notfälle
- Marktanalyse und Bedarfsermittlung
- Entwicklung neuer Dienstleistungen
- Öffentlichkeitsarbeit

---

<sup>769</sup> CAR-V1, Antwort zu Frage 6.

<sup>770</sup> Vgl. Wilmanns, M.: „Garantiert qualifiziert!“. Das Qualitätsmanagementprojekt der katholischen Kindertageseinrichtungen in Hamburg. In: KiTa aktuell ND, 2003 / Heft 12, S. 259.

- Einkauf und Beschaffung
- Lenkung der Daten, Dokumente und Aufzeichnungen
- Interne Audits
- Regelkreis der Verbesserungen
- Befragungen

Mit der Auflistung der zentralen Themen des Inhaltsverzeichnisses<sup>771</sup> aus dem Handbuch wird deutlich, dass es das Ziel dieses Managementverfahrens ist, die gesamte Organisation Kita, vom Träger als Personalverantwortlichem, über die pädagogische Arbeit bis hin zur Elternarbeit und den Lebensmitteleinkäufen, zu optimieren und weiter entwickeln zu wollen. Für die oben genannten einzelnen Bereiche des Qualitätsmanagementprojekts gibt es allerdings weder eine Gewichtung noch eine klare Prioritätensetzung.

### **3.5.1.4 Materialien und Unterstützung**

Am Ende des Qualitätsentwicklungsprozesses wurden 2005 die abgestimmten Ergebnisse aus 26 Arbeitsgruppen, den Qualitätszirkeln<sup>772</sup>, in einem umfangreichen Qualitätshandbuch in Form einer losen Blattsammlung zusammengetragen, das den Namen des Qualitätsentwicklungsprojekts *Garantiert qualifiziert!* trägt. In diesem Handbuch sind neben den Umsetzungsanleitungen, die in den Qualitätszirkeln entwickelt wurden, weitere Materialien, wie beispielsweise Fragebögen für Eltern oder Mitarbeiterinnen, enthalten, ebenso allgemeine Informationen über die DIN EN ISO und Vordrucke zum Einfügen eines Leitbilds oder der Einrichtungskonzeption. Darüber hinaus enthält es die schriftlich fixierten Aufgaben der Fachberatung des Caritas-Verbandes. Die Themen und Abläufe in einer Kindertagesstätte wurden dementsprechend systematisch erfasst und in einer gleichbleibenden Schematik dargelegt.

Ein Thema wird dabei zunächst definiert, es folgt eine Auflistung des Inhalts dieses Themenkomplexes, die Ziele und die Auswirkungen werden dargelegt, gesetzliche und fachliche Grundlagen aufgeführt und Messkategorien festgelegt, mit denen sich eine

---

<sup>771</sup> Es handelt sich bei vorstehenden Themen um die Oberbegriffe, die wörtlich dem Inhaltsverzeichnis des Handbuchs entnommen wurden: Erzbistum Hamburg und Caritasverband für Hamburg e. V. (Hrsg.): *Projekt: Garantiert qualifiziert! Die katholischen Kindertagesstätten in Hamburg*. Hamburg, o. J., S. 2ff. Der besseren Lesbarkeit halber habe ich bei dieser Aufzählung auf eckige Klammern und Punkte für Auslassungen (der vielen Unterpunkte des Verzeichnisses) verzichtet.

<sup>772</sup> Vgl. Erzbistum Hamburg und Caritasverband für Hamburg e. V. (Hrsg.): *Projekt: Garantiert qualifiziert! Die katholischen Kindertagesstätten in Hamburg*. Hamburg, o. J., Kapitel C.13, S. 263.

erfolgreiche Umsetzung feststellen lässt. In sogenannten Flowcharts<sup>773</sup> werden die jeweiligen Qualitätsprozesse mit festgelegten Verantwortlichkeiten und einzelnen Schritten der Abläufe in Schaubildern dargestellt. Der wesentliche Teil eines Themenkomplexes betrifft jedoch die Definition von *Standardvorgaben*, bzw., wo möglich, wurden immer auch *optimale Ausführungen* beschrieben. Hierzu ein Beispiel aus dem Handbuch zum Thema Elterngespräche:

„Standard: Einmal jährlich findet ein geplantes Elterngespräch statt. Optimum: Bei besonderen Anlässen finden zusätzliche Elterngespräche statt.“<sup>774</sup>

Je nach Thema folgen im Handbuch dann entsprechende Formulare, die für die praktische Anwendung entwickelt wurden, und für die weiterführende Beschäftigung stehen Literaturhinweise zur Verfügung. Unter dem Punkt Sprachförderung findet man beispielsweise Formulare zur Sprachstandserfassung, und bezüglich des oben erwähnten Elterngesprächs kann für die Durchführung einer solchen Zusammenkunft aus dem Handbuch ein entsprechender Protokollvordruck entnommen werden. Das Gespräch kann durch eine ebenfalls vorhandene Checkliste vorbereitet und durchgeführt und auf vorgegebenen Formblättern dokumentiert werden.

Das Handbuch selbst umfasst über dreihundert Seiten und lässt sich durch die Vierfachlochung relativ schwer umblättern. Es ist von daher zwar ein übersichtlich gegliedertes, jedoch ein sehr umfangreiches und für den praktischen Gebrauch nicht sehr handliches Werk entstanden. Der Qualitätsentwicklungsprozess bestand in erster Linie in der Entwicklung dieses Handbuchs. Nach Fertigstellung war die Arbeit für die einzelnen Qualitätszirkel beendet. In den Kindertagesstätten sollen nun anhand des Handbuchs die entsprechenden Prozesse und Abläufe für die Gesamtorganisation umgesetzt werden. Teilweise wurde damit schon während der Projektphase begonnen.

### **3.5.1.5 Verantwortliche für den Umsetzungsprozess in der Kindertagesstätte**

Die *Qualitätsbeauftragte* einer Kita<sup>775</sup> trägt innerhalb der Einrichtung die Verantwortung für die Implementierung und fortlaufende Qualitätsprozessgestaltung.<sup>776</sup> Maßnahmen und Arbeitsschritte sollen in Zusammenarbeit mit dem Träger und der Kita-Leitung

---

<sup>773</sup> *Flowchart* (engl.): Flussdiagramm bzw. Ablaufdiagramm.

<sup>774</sup> Erzbistum Hamburg und Caritasverband für Hamburg e. V. (Hrsg.): *Projekt: Garantiert qualifiziert! Die katholischen Kindertagesstätten in Hamburg*. Hamburg, o. J., Kapitel C.2.9, S. 118.

<sup>775</sup> Die Qualitätsbeauftragte ist in in diesem Projekt, wie im folgenden Auswertungsteil der Interviews noch dargestellt wird, nicht die Kita-Leiterin, sondern eine Erzieherin des pädagogischen Teams.

<sup>776</sup> Vgl. CAR-V1, Antwort zu Frage 8.

erfolgen, eine entsprechende Dokumentation muss gewährleistet sein.<sup>777</sup> Ein Verbandsvertreter beschrieb den Prozess für das Kollegium einer Kindertagesstätte so: „Das Qualitätsmanagement ist ja schon, muss man auch sagen, ein langwieriger und an einigen Stellen auch sehr schwieriger Prozess für die MitarbeiterInnen und wirklich schon in der Implementierung Veränderungen zu akzeptieren und auch, ich sage einmal, in eine Vorleistung zu gehen, etwas zu erarbeiten, bis man dann später auch die Effekte erlebt, was es an Vereinfachung bringt. Und umso wichtiger ist, denke ich auch, ein Ziel, was deutlich macht, dass es dann auch ein Gütesiegel gibt.“<sup>778</sup>

Die Verantwortung für diesen umfangreichen Implementierungsprozess trägt in erster Linie eine Erzieherin in der Rolle der Qualitätsbeauftragten. Allerdings müssen auch die restlichen Kita-Mitarbeiterinnen an den Prozessen beteiligt werden und da es sich, wie oben von der Verbandsvertretung geschildert wurde, um relativ komplizierte Vorgehensweisen handelt, könnte es auch sein, dass die Kita-Teams zwar das Ziel eine Zertifizierung vor Augen haben, aber die formalen Wege für die Erzieherinnen zunächst ungewohnt, für die eigene Arbeit nicht nachvollziehbar oder nicht sinnvoll erscheinen. Die Qualitätsbeauftragte kann zwar die Kita-Leitung und den Träger einbeziehen, muss aber diese Prozesse eigenverantwortlich initiieren.

### 3.5.1.6 Zertifizierung

Um eine *Zertifizierung* nach der DIN EN ISO 9001:2000 zu erlangen, sind *interne Audits* von externen Überprüfern erforderlich. Auf welche Weise die Kindertagesstätte die hierfür vorgesehene *Dokumentation* darlegen muss, ist den entsprechenden Vordrucken aus dem Handbuch *Garantiert qualifiziert!* zu entnehmen. Bei Einhaltung und Umsetzung der Vorgaben kann die Zertifizierung der Einrichtung nach der DIN EN ISO von einem unabhängigen Anbieter<sup>779</sup> durchgeführt werden.<sup>780</sup> Zum Zeitpunkt des Interviews mit einem Verbandsvertreter im Januar 2009 wurde von jenem angeführt, dass etwa ein Viertel der Kindertagesstätten ein internes Audit vollzogen hätte, bisher habe sich jedoch noch keine Einrichtung zertifizieren lassen.<sup>781</sup> Der Caritas-Verband übt kei-

<sup>777</sup> Vgl. Erzbistum Hamburg und Caritasverband für Hamburg e. V. (Hrsg.): *Projekt: Garantiert qualifiziert! Die katholischen Kindertagesstätten in Hamburg*. Hamburg, o. J., Kapitel C.12.1, S. 255.

<sup>778</sup> CAR-V1, Antwort zu Frage 11.

<sup>779</sup> Ein unabhängiges Unternehmen ist beispielsweise eine akkreditierte Zertifizierungsgesellschaft, welche die Normanforderungen und die Anwendung in der Kindertagesstätte überprüft.

<sup>780</sup> Vgl. Erzbistum Hamburg und Caritasverband für Hamburg e. V. (Hrsg.): *Projekt: Garantiert qualifiziert! Die katholischen Kindertagesstätten in Hamburg*. Hamburg, o. J., Kapitel A.2, S. 4 und Kapitel C.11.1, S. 240.

<sup>781</sup> Vgl. CAR-V1, Antwort zu Frage 11.

ne Kontrollfunktion im Rahmen des Qualitätsentwicklungsverfahrens aus, weder während der Implementierungsphase, noch für den Zertifizierungsprozess. Dies obliegt dem Träger und der jeweiligen Kindertagesstätte.<sup>782</sup>

Die Frage, ob es den katholischen Kindertagesstätten tatsächlich gelingen kann, die angestrebte DIN-EN-ISO-Zertifizierungen zu erreichen, da der Verband selbst dieses Ziel nicht forciert bzw. die Umsetzung des Verfahrens in den Kitas nicht überprüft, bleibt zunächst offen. Wenn der Träger, in der Regel eine katholische Kirchengemeinde, das Ziel der Zertifizierung nicht verfolgt und begleitend tätig ist, kann nur eine sehr motivierte Qualitätsbeauftragte, ausgestattet mit dem dafür erforderlichem Zeitbudget und der Unterstützung der Kita-Leitung, dieses Ziel erreichen. Hinzu kommt, dass in Zeiten knapper Ressourcen die Kosten für eine DIN-EN-ISO-Zertifizierung sehr hoch sind und womöglich von den Kirchengemeinden und Kindertagesstätten nicht getragen werden können.

### **3.5.2 Die Perspektive der Kitas des Caritas-Spitzenverbandes**

In der Caritas als Spitzenverband habe ich von den 32 Mitgliedern in 7 Kindertagesstätten Interviews geführt.

#### **3.5.2.1 Inhalte der Qualitätsentwicklung**

Durch das Verfahren des Caritas-Verbandes lassen sich in erster Linie Verbesserungen auf einer formal-strukturellen Ebene in der Kita erreichen. Von fünf Kita-Leiterinnen wurde auf diesen strukturellen Aspekt bei der Frage nach Inhalten des Verfahrens verwiesen.<sup>783</sup> Inhaltliche Punkte auf pädagogischer Ebene wurden nur sehr vereinzelt genannt.

---

<sup>782</sup> Vgl. CAR-V1, Antwort zu Frage 8, 10 und 11.

<sup>783</sup> Vgl. CAR-1, CAR-2, CAR-3, CAR-5, CAR-7, Antwort zu Frage 2.

### 3.5.2.1.1 Formale und strukturbezogene Inhalte des Verfahrens

Das Dokumentieren erscheint als ein wesentlicher Aspekt in diesem Verfahren. Hierzu einige Äußerungen auf die Frage nach dem Inhalt der Qualitätsentwicklung im Caritas-Verband:

„Wir dokumentieren alles, wir halten alles fest, uns ist klar, dass es in den Gruppen festgehalten werden muss, ob es die Beobachtungen sind oder was auch immer. Seit QM wird alles dokumentiert, das haben wir vorher nicht gemacht.“<sup>784</sup>

„Ja im Grunde ist die Dokumentation das, was ganz, ganz stark da [ist und] Standard-optimierung und Weiterentwicklung.“<sup>785</sup>

„Es ist aufgebaut nach dem, was Qualitätsmanagement ja letztendlich ist. Es werden Strukturen festgelegt, es werden Prozesse festgelegt, und es werden die Ergebnisse evaluiert.“<sup>786</sup>

Folgende Fragen stellen sich mir durch die formal-strukturelle Schwerpunktsetzung: Was geschieht mit den Dokumentationen? Für wen werden sie erstellt und wie können die Erzieherinnen oder die Kinder davon profitieren? Kommen die Dokumentationen zu einer praktischen Anwendung? Die Qualitätsdimension in diesem Verfahren bedeutet zunächst einmal, dass sämtliche Vorgänge schriftlich fixiert werden.

### 3.5.2.1.2 Pädagogische Inhalte

Von zwei Kindertagesstätten-Leiterinnen wurde als Schwerpunkt des Verfahrens der religionspädagogische Aspekt benannt.<sup>787</sup> Von diesen beiden wurde auch allgemein auf den Pädagogikschwerpunkt verwiesen, wobei eine Befragte die „Überprüfung der pädagogischen Prozesse“<sup>788</sup> als wesentlich beschrieb. Eine Interviewpartnerin gab an, dass in dem Verfahren sehr umfassend die verschiedensten Sparten behandelt würden, wie sprachliche oder motorische Förderung, Kinderbeobachtung und neuerdings neben der Pädagogik für Kinder ab drei und der Schulkinder auch die Einbeziehung der Kinder bis zum dritten Lebensjahr.<sup>789</sup> Der Themenkomplex „Feinmotorik, Grobmotorik“<sup>790</sup> wurde noch in einem weiteren Interview angeführt.

---

<sup>784</sup> CAR-3, Antwort zu Frage 2.

<sup>785</sup> CAR-1, Antwort zu Frage 2.

<sup>786</sup> CAR-2, Antwort zu Frage 2.

<sup>787</sup> Vgl. CAR-1, CAR-6, Antwort zu Frage 2.

<sup>788</sup> CAR-1, Antwort zu Frage 2.

<sup>789</sup> Vgl. CAR-4, Antwort zu Frage 2.

<sup>790</sup> CAR-6, Antwort zu Frage 2.

Pädagogische Inhalte sind zwar ein Aspekt im Rahmen des Qualitätsmanagementverfahrens, man kann aber nicht davon ausgehen, dass sie einen Schwerpunkt bilden. Bei der Frage nach den Inhalten wurden im Gegensatz zu den mehrheitlichen Aussagen, die die formal-strukturellen Aspekte betreffen, nur vereinzelt die oben erwähnten pädagogische Inhalte aus dem Handbuch genannt.

### 3.5.2.2 Implementierung der Qualitätsentwicklung

Das Qualitätsmanagementverfahren *Garantiert qualifiziert!* begann als durch den Caritas-Spitzenverband initiiertes Projekt. Der Beginn wurde in den Interviews mit den Jahreszahlen 2000 bis 2003<sup>791</sup> angegeben, die Dauer mit drei Jahren beziffert<sup>792</sup>. Beteiligt hätten sich laut zweier Befragten insgesamt 26 katholische Kitas,<sup>793</sup> am Anfang seien es allerdings nur 20-22 gewesen.<sup>794</sup> Das Verfahren selbst richte sich nach der Norm DIN EN ISO 9001:2000, erklärte eine Interviewte.<sup>795</sup>

Wie die Wahl auf dieses Verfahren gefallen war, beschrieb eine Kita-Leiterin so: „[U]ns wurden sieben vorgestellt, und diese sieben verschiedenen Verfahren wurden uns in der Grundstruktur vorgestellt, sodass man sich eigentlich ein Bild machen konnte. Wir hatten nicht die Möglichkeit auszusuchen, es wäre aber auch gar nicht möglich gewesen, weil man zu wenig von den anderen insgesamt wusste, also, von den verschiedenen Vorgehensweisen. Wir haben einfach eine Grobstruktur der anderen Systeme vorgestellt bekommen, die Schwerpunkte, worauf es dort und dort ankommt. Da CAR-EXT3 ja schon vom CAR auf eine Schiene eingeordnet war, war es dann sehr logisch, dass wir das angehen. Dann waren dementsprechende Leute schon eingekauft, die das begleiten sollten.“<sup>796</sup>

Die Entscheidung für dieses Verfahren wurde also letztlich vom Verband getroffen und den Kita-Trägern vorgegeben. Über welche anderen Verfahren in Abgrenzung zum favorisierten Qualitätsentwicklungsverfahren die Kita-Leitungskräfte informiert wurden, kam in den Interviews nicht zur Sprache.

---

<sup>791</sup> Vgl. CAR-1, CAR-2, CAR-3, CAR-6, Antwort zu Frage 1.

<sup>792</sup> Vgl. CAR-1, Antwort zu Frage 3; vgl. CAR-7, Antwort zu Frage 1.

<sup>793</sup> Vgl. CAR-5, Antwort zu Frage 1; vgl. CAR-3, Antwort zu Frage 13.

<sup>794</sup> Vgl. CAR-1, Antwort zu Frage 3.

<sup>795</sup> Vgl. CAR-7, Antwort zu Frage 1. Im Interview CAR-6 wurde gesagt, dass das Verfahren an der DIN EN ISO 9000 bzw. 9001 orientiert sei.

<sup>796</sup> CAR-5, Antwort zu Frage 2.



### 3.5.2.3 Methodik und Beteiligung der Mitarbeiterinnen

Als das Projekt *Garantiert qualifiziert!* im Caritas-Verband initiiert wurde, nahmen die sogenannten Qualitätszirkel ihre Arbeit auf. Diese Qualitätszirkel wurden in sämtlichen Interviews der katholischen Kitas erwähnt. Die Mitglieder dieser Qualitätszirkel bestanden aus Kita-Leitungen und Kita-Mitarbeiterinnen, Eltern, der Fachberatung des Caritas-Verbandes und Trägervertretern (hierzu zählen auch Pfarrer und Kirchenvorstände). In einem Interview wurde neben den Qualitätszirkeln auch noch eine Steuerungsgruppe beschrieben, in der ebenfalls die oben genannten Personengruppen vertreten waren.<sup>797</sup> Drei Interviewpartnerinnen berichteten, dass Mitarbeiterinnen ihrer Kita in Qualitätszirkeln mitgearbeitet hätten, zwei Befragte erklärten, dass dies bei ihnen nicht der Fall gewesen sei.<sup>798</sup> Die Beteiligung der Mitarbeiterinnen an der Qualitätsentwicklung würde ansonsten über die sogenannten *Dienstbesprechungen* stattfinden.<sup>799</sup> Zusätzliche Studientage wurden von einer Interviewpartnerin erwähnt.<sup>800</sup>

Eine besondere Rolle im Qualitätsentwicklungsprozess haben die in jeder Einrichtung vorhandenen Qualitätsbeauftragten; dies wurde in allen Caritas-Interviews erläutert. Die Hauptaufgabe der Qualitätsbeauftragten besteht in der Dokumentation.<sup>801</sup> Die weiteren Zuständigkeiten schilderte eine Kita-Leiterin wie folgt: „Sie ist natürlich erst einmal Ansprechpartnerin, also, im Falle einer Zertifizierung würde sie auch für das Audit sorgen usw. Und sie ist natürlich auch Mittlerin zwischen Kollegen und Leitung, wobei, wie gesagt, es hier alles dermaßen klein ist, dass wir uns eigentlich auf sehr direktem Wege austauschen. Es ist allerdings für die QBs sehr hilfreich, einen festen Termin im Halbjahr zu haben, wo sich alle QBs treffen und austauschen können.“<sup>802</sup>

Eine Befragte beschrieb zudem, dass die Qualitätsbeauftragte nicht gleichzeitig Kita-Leiterin sein dürfe, sondern eine Mitarbeiterin des pädagogischen Teams.<sup>803</sup> Auf Treffen der Qualitätsbeauftragten und Kita-Leitungen wären die Ergebnisse der Qualitätszirkel bekannt gemacht und anschließend dann von ihnen in die Teambesprechungen der Kitas eingebracht worden, veranschaulichte eine Befragte.<sup>804</sup> In nur einem Interview wurde dargelegt, dass die Ergebnisse den Kitas über einen Zeitraum von einem halben Jahr zur Erprobung und Optimierung vorgelegen hätten, bevor diese dann in

---

<sup>797</sup> Vgl. CAR-6, Antwort zu Frage 1; vgl. CAR-7, Antwort zu Frage 3 und 14; vgl. CAR-1, Antwort zu Frage 3.

<sup>798</sup> Vgl. CAR-1, Antwort zu Frage 1; vgl. CAR-5, Antwort zu Frage 7; vgl. CAR-6, Antwort zu Frage 2; vgl. CAR-2, CAR-3, Antwort zu Frage 3.

<sup>799</sup> Vgl. CAR-2, CAR-5, CAR-6, CAR-7, Antwort zu Frage 3.

<sup>800</sup> Vgl. CAR-1, Antwort zu Frage 3.

<sup>801</sup> Vgl. CAR-3, Antwort zu Frage 3.

<sup>802</sup> CAR-2, Antwort zu Frage 13.

<sup>803</sup> Vgl. CAR-5, Antwort zu Frage 5.

<sup>804</sup> Vgl. CAR-6, Antwort zu Frage 3.

ihrer endgültigen Fassung im Handbuch *Garantiert qualifiziert!* zusammengetragen wurden.<sup>805</sup> Das Handbuch wurde von sämtlichen Kita-Leiterinnen erwähnt. Dort werden für die verschiedensten Bereiche Minimal- und Maximalanforderungen formuliert, wobei nur wenige der Befragten diese Anforderungen inhaltlich näher erläuterten. In den Interviews wurden die Begriffe *Standard* und *Optimum* verwendet.<sup>806</sup> Dass dies jeweils eine quantifizierbare Größe ist, schilderte eine Kita-Leiterin wie folgt:

„Wir haben die erste Zeit natürlich sehr stramm daran gearbeitet, wie weit wir stehen. Stehen wir über 70 %? Es war so, dass 70 % als – wie sagt man – Limit vorgegeben waren, das war ein Muss, und was zwischen 70 % und 100 % ist, ist eben eine Zusatzqualifikation, hätte ich fast gesagt, Standard, das Wort fiel mir jetzt nicht ein, 70 % sind Standard.“<sup>807</sup>

Als Kern für diese Standardvorgaben wurden die „Maßnahmeblätter“<sup>808</sup> des Handbuchs angeführt, wobei eine Befragte ausdrücklich erwähnte, dass sie diese Blätter nicht verwenden würde.<sup>809</sup>

Die letztgenannte Interviewte erklärte, dass für sie und ihr Team der Umgang mit den Vorlagen zu schwierig und der sich dadurch ergebende Arbeitsaufwand zu groß sei. Sie würden von daher eher in eigenen Protokollen auf ihren Dienstbesprechungen neue Veränderungspläne festhalten.<sup>810</sup>

Deutlich geworden ist, dass die Erzieherin, die die Rolle der Qualitätsbeauftragten inne hat, eine große Verantwortung trägt. Ihre Tätigkeit umfasst auch die erforderliche Dokumentation der Qualitätsentwicklungsprozesse. Die halbjährlich stattfindenden Qualitätsbeauftragten-Treffen wurden im Allgemeinen als hilfreich und unterstützend geschildert. Die Kita-Mitarbeiterinnen können über die kita-internen Mitarbeiterbesprechungen über das Verfahren informiert und einbezogen werden. Das wesentliche Ziel des Qualitätsentwicklungsprozesses scheint es zu sein, mindestens die Standardvorgaben des Handbuchs in der Kita zu erreichen und diese dann zu dokumentieren. Ob dies jedoch in den Kitas tatsächlich geschieht, lässt sich an dieser Stelle noch nicht sagen.

---

<sup>805</sup> Vgl. CAR-7, Antwort zu Frage 3.

<sup>806</sup> Vgl. CAR-2, Antwort zu Frage 16; vgl. CAR-5, Antwort zu Frage 5; vgl. CAR-1, CAR-6, CAR-7, Antwort zu Frage 3.

<sup>807</sup> CAR-5, Antwort zu Frage 5.

<sup>808</sup> CAR-1, CAR-5, Antwort zu Frage 5; CAR-2, CAR-3, Antwort zu 3.

<sup>809</sup> Vgl. CAR-4, Antwort zu Frage 3.

<sup>810</sup> Vgl. CAR-4, Antwort zu Frage 3.

### 3.5.2.4 Zeit- und Arbeitsaufwand

Über die Häufigkeit der Treffen der Qualitätszirkel während der Projektphase wurden in den Interviews keine Angaben gemacht. Für das nachträglich in das Handbuch aufgenommene Krippenmodul wurde der Erarbeitungszeitraum mit mindestens sechs Tagen beziffert.<sup>811</sup> Die Qualitätsbeauftragten des Projekts treffen sich nun regelmäßig jedes halbe Jahr für jeweils drei Stunden.<sup>812</sup>

Es wurde von einem erhöhten Arbeitsaufkommen, vor allem in der Anfangszeit, durch das Qualitätsmanagementverfahren berichtet.<sup>813</sup> In den geführten Interviews wurden vereinzelt Hinweise für den betriebenen Aufwand gegeben. Eine Kita-Leiterin sprach von anderthalb Jahren, während der sie monatlich auf Dienstbesprechungen die Arbeitspapiere, die sogenannten Maßnahmeblätter, mit ihren Mitarbeiterinnen durchgesprochen hätte.<sup>814</sup> In einer anderen Kita wurde der Arbeitsaufwand folgendermaßen wahrgenommen:

„Es war im ersten Moment ja ein Berg Mehrarbeit, wenn alles verschriftlicht werden muss und alles am PC festgehalten werden muss. [...] Ja, wir haben uns einfach Zeit bei den Kindern gestohlen, muss man wirklich sagen. Anders ging es ja gar nicht. Wie sollte ich es den Mitarbeitern verkaufen zu sagen: Ihr packt eure Stunden oben drauf? Das geht nicht, somit haben wir sie bei den Kindern weggenommen. Heute ist es so, dass unsere Qualitätsbeauftragte eine Wochenstunde mehr hat als andere, um alles festzuhalten.“<sup>815</sup>

Einmal wurde von einer Kita-Leiterin angeführt, dass der Mehraufwand für das pädagogische Personal darin bestünde, dass Zeiten für das Beobachten von Kindern anfallen, Berichte geschrieben und Gespräche mit Eltern darüber geführt werden müssten.<sup>816</sup>

Den pädagogischen Mitarbeiterinnen in der Kindertagesstätte werden von ihren Trägern keine zusätzlichen Zeiten für den Qualitätsprozess eingeräumt, um die Forderungen aus dem Handbuch umzusetzen. Wie kann also auch nach Abschluss der Projektphase, nachdem das Handbuch erstellt wurde, eine kontinuierliche Weiterbeschäftigung damit gewährleistet werden? Es gab nur einen Hinweis darauf, dass die Arbeitsunterlagen aus den Qualitätszirkeln in den Teams der jeweiligen Einrichtungen durch-

---

<sup>811</sup> Vgl. CAR-1, Antwort zu Frage 3.

<sup>812</sup> Vgl. CAR-2, Antwort zu Frage 18.

<sup>813</sup> Vgl. CAR-2, CAR-5, Antwort zu Frage 3; vgl. CAR-4, Antwort zu Frage 15; vgl. CAR-6, Antwort zu Frage 4 und 12; vgl. CAR-7, Antwort zu Frage 13.

<sup>814</sup> Vgl. CAR-1, Antwort zu Frage 5.

<sup>815</sup> CAR-3, Antwort zu Frage 2.

<sup>816</sup> Vgl. CAR-1, Antwort zu Frage 3.

gesprochen und verwendet worden seien. Ebenso schien man nicht daran gebunden zu sein, die Unterlagen zu benutzen, mit deren Hilfe man konkrete Maßnahmen vereinbaren könne, wie es eine Kita-Leiterin im vorherigen Kapitel erwähnte. Ob dies nun aus zeitlichen Gründen nicht erfolgt oder inhaltlich abgelehnt wird, wurde in den Interviews nicht deutlich. Wenn ein Qualitätsentwicklungsprozess, wie oben beschrieben, nur durchgeführt werden kann, indem Betreuungszeiten bei den Kindern vermindert werden, bedeutet dies praktisch, dass die Belastung während dieser Zeit für die Kolleginnen steigt, die dann mit weniger Personal mehr Kinder betreuen müssen.

### **3.5.2.5 Unterstützung und Kritik**

Vom Caritas-Verband und insbesondere von der dortigen Fachberatung hätten die Kitas für den Qualitätsmanagementprozess laut Aussagen aller Befragten Unterstützung erhalten. Es wurden Schulungen und Kurse, Hilfe bei der internen Überprüfung und die zweimal jährlich beim Verband stattfindenden Qualitätsbeauftragtentreffen erwähnt.<sup>817</sup> Eine Kita-Leiterin kritisierte, dass das Verfahren den Kitas zwar vorgestellt wurde, allerdings ohne Zeitvorgaben, bis wann man was zu bearbeiten hätte,<sup>818</sup> und in einer weiteren Kita wünschte sich die Interviewte eine externe fachliche Begleitung für den Qualitätsprozess:

„Es gibt Fortbildungen, und es gab Fortbildungen, einmal diese Einstiegsfortbildung, und dann gab es Fortbildungen über interne Audits, wobei wir für uns entschieden haben, dass es für uns im Moment einfach gar nicht aktuell ist und uns einfach viel zu sehr stresst. [...] Ja, wie gesagt, wir haben diese Fortbildungen gemacht, und wir treffen uns als Qualitätsbeauftragte ein- bis zweimal im Jahr, wo wir uns austauschen können. Aber ich muss ehrlich sagen, dass ich immer noch nicht den richtigen Zugang habe. Es ist nicht so, dass ich mich dagegen sträube oder sage, dass ich es blöd finde, wirklich nicht, aber wir haben jetzt die Erfahrung machen dürfen, dass es einfacher ist und dass es wirklich viel bringt, wenn man jemanden an der Seite hat. Und ich würde mir wünschen, dass es jemanden von außen gibt, der Qualitätsentwicklung unterstützt, ja? Also, jemanden, der auch ausgebildet ist, der Erfahrung hat und das Team einfach begleitet.“<sup>819</sup>

Es ist erstaunlich, dass eine Qualitätsbeauftragte, die die zweieinhalbjährige Projektphase aktiv mitgestaltet hatte und die entsprechenden Schulungen erhalten hat, selbst

---

<sup>817</sup> Vgl. CAR-1, CAR-2, CAR-3, CAR-4, CAR-7, Antwort zu Frage 13; vgl. CAR-5, Antwort zu Frage 5; vgl. CAR-6, Antwort zu Frage 6.

<sup>818</sup> Vgl. CAR-5, Antwort zu Frage 18.

<sup>819</sup> CAR-4, Antwort zu Frage 13.

keinen befriedigenden Zugang zu der Materie finden konnte. Sie gab selbst den Hinweis, dass ihr eine intensivere externe Begleitung für die Teamprozesse weiterhelfen würde.

In drei Interviews wurde problematisiert, dass es einen kompletten Personalwechsel in der Fachberatung gegeben hätte und die neu Eingestellten noch nicht in den Themenbereich des Qualitätsmanagements eingearbeitet wären.<sup>820</sup> Zwei Beispiele verdeutlichen, wie derzeit die weitere Qualitätssicherung mit der ehemaligen Fachberatung gewährleistet wird:

„Die Leute vom CAR, die das erarbeitet haben, sind inzwischen alle extern im Consulting-Bereich tätig, und mit denen gibt es Pakete für Neueinsteiger oder Begleitpakete für die, die es schon lange machen.“<sup>821</sup>

„Also, an QM sind unsere jetzigen vom CAR gar nicht mehr dran. Aber jedes Jahr lädt uns CAR-EXT3 zu einem Extrapaket QM ein, das muss der Träger aber wieder neu bezahlen. Ich habe allerdings gesagt, dass wir es für dieses Jahr noch einmal bezahlen, ich möchte dort noch am Ball bleiben, und dann kommen dort Auffrischungen: Wie weit seid ihr? Wie ist euer Stand? Wo hakt es noch?“<sup>822</sup>

Dies ist ein Versuch der noch nicht eingearbeiteten neuen Fachberatung des Caritas-Verbandes über extern eingekaufte Fortbildner, an diesem Qualitätsentwicklungsprozess weiterzuarbeiten. Da jedoch die Teilnahme an den Fortbildungen nicht verpflichtend ist und die entstehenden Kosten von der einzelnen Kita getragen werden müssen, können die Zusatzkosten ein wichtiger Grund sein, nicht an den Schulungen teilzunehmen. Auf diese Weise kann meines Erachtens seitens des Verbandes nicht gewährleistet werden, dass in den Kindertagesstätten eine kontinuierliche Weiterbeschäftigung mit dem Handbuch erfolgt.

Die erarbeiteten Unterlagen der Qualitätszirkel, die Bestandteil des Handbuchs des Projekts *Garantiert qualifiziert!* sind, werden nur partiell verwendet. Eine praktische Verwendung der Vorlagen des Handbuchs auch im Team der Erzieherinnen wurde nur von einer Kita-Leiterin angegeben:

„[U]nd dann haben wir einzelne Dinge aus dem Buch auseinandergenommen, damit man nicht jedes Mal das ganze Buch durchblättern muss und dann irgendwo bei Seite 200 das findet, sondern haben gesagt: Das Formular Sprachschatzerfassung finden wir hier, Beobachtung der Kinder finden wir hier, und da sind die Formulare und auch Ko-

---

<sup>820</sup> Vgl. CAR-2, CAR-3, Antwort zu Frage 13; vgl. CAR-6, Antwort zu Frage 12.

<sup>821</sup> CAR-2, Antwort zu Frage 13.

<sup>822</sup> CAR-3, Antwort zu Frage 13.

piervorlagen, Warteliste Anmeldung, Projektplanung usw., dass die Mitarbeiter auch schnell herankommen. Und das hat sich sehr bewährt. [...] Ja, das haben wir uns ausgedacht, weil es wirklich zwar schön vom Inhalt, aber unhandlich ist.“<sup>823</sup>

Aber auch folgende Interviewpartnerin gibt zwar an, dass sie nicht durchgängig das Handbuch verwende, es aber zu bestimmten Gelegenheiten zur Vergewisserung heranziehe:

„Hm, ja, da gibt es z. B. Beobachtungsbögen, aber wir nutzen nicht alle, die drin sind. [...] Es ist nicht alles optimal. Wir haben auch festgestellt, dass das Handbuch in der Form, wie es jetzt ist, schon gar nicht mehr aktuell ist, so will ich es einmal ausdrücken. Da müsste eigentlich schon wieder vieles nachgerüstet werden, überarbeitet werden, was ja jetzt schon geplant wird. [...] Ich schaue oft hinein, um zu sehen, ob wir das machen oder wie es noch einmal war. Jetzt haben wir eine neue Erzieherin eingestellt [...] und dann holt man es wieder heraus und schaut, wie man die Einarbeitungszeit mit der neuen Mitarbeiterin gestaltet. Also, man hat nicht immer alles abrufbar, das kann man sich nicht alles merken.“<sup>824</sup>

Überwiegend kritische Äußerungen bezüglich des Handbuchs kann man folgenden Zitaten entnehmen:

„Also, es gibt ja auch Befragungen seitens der Eltern, der Mitarbeiter und der Kinder. Die müssen alle drei Jahre durchgeführt werden, und diese Fragebögen müssten wirklich überarbeitet werden, weil da Fragen drin sind, mit denen z. B. Kinder nichts anfangen können, wo wir damals gedacht haben, dass die so einfach oder logisch gestellt sind, aber es gibt dort Formulierungen, die die Kinder überhaupt nicht interessieren. Es gab auch eine Frage im Kinderfragebogen – [...] Hast du im Kindergarten etwas gelernt? [...] Ja, mit der Frage konnten sie nichts anfangen, sie haben alle Nein gesagt. Und das sind ja nicht die Antworten, die wir haben wollen, also müssen wir die Frage entweder weglassen oder noch einmal umformulieren.“<sup>825</sup>

„Es gibt natürlich auch diese ganzen Eltern-Kind-Fragebögen usw. [...] Ich persönlich habe sie noch nicht benutzt, weil sie verbesserungswürdig sind.“<sup>826</sup>

„Ich bin mir nicht sicher, ob wir Qualität aufgrund des Handbuchs entwickelt haben. Ich glaube, wir entwickeln Qualität, weil wir uns entwickeln wollen und es auch schon immer gemacht haben. [...] Das Handbuch war oft, wenn, dann eine Stütze zum Nach-

---

<sup>823</sup> CAR-1, Antwort zu Frage 5.

<sup>824</sup> CAR-6, Antwort zu Frage 7 und 12.

<sup>825</sup> CAR-7, Antwort zu Frage 16.

<sup>826</sup> CAR-2, Antwort zu Frage 3.

blättern, aber nicht der Anstoß zu sagen: Und das setzen wir jetzt so um, wie es da steht.“<sup>827</sup>

„Also, wir nutzen es nicht unbedingt so, wie es in dem Handbuch vorgegeben ist, also, mit diesen Maßnahmebögen, sondern oftmals schauen wir uns gemeinsam die Standards an und schauen, wo wir noch etwas verändern können und dokumentieren es eher in den Teamprotokollen, weil wir gemerkt haben, dass wir mit den Maßnahmebögen nicht so zurechtkommen und es mehr Arbeit für uns ist und wir uns dann einfach verstricken. Mehr auf die Methode als auf den Inhalt zu achten, soll eigentlich nicht das Ziel sein.“<sup>828</sup>

Dazu kommen Zweifel, ob sich wirklich die pädagogische Qualität verbessert, statt dass am Ende der Dokumentationsaufwand zu Lasten der Kinder geht. Eine Befragte kritisiert dies so:

„Ja, und wir fanden alle, dass wir nicht mehr so viel Zeit für die Kinderarbeit, für das Pädagogische, für die Arbeit am Kind haben. Das fanden wir ganz, ganz wichtig, also, diesen negativen Punkt fanden wir ganz wichtig. Wissen Sie, zu evaluieren und das Kind zu beobachten – das haben wir ja vorher auch gemacht, aber – [...] Jetzt fließt es ja alles weg, weil es schriftlich gemacht werden musste. Da haben wir ganz schnell gemerkt, dass es das nicht sein kann, dass wir nur noch schriftlich arbeiten und die Zeit für das Tun am Kind, des Sich-dem-Kind-Widmens weggeht.“<sup>829</sup>

Insgesamt lässt sich also festhalten, dass keine Vorgaben darüber existieren, wie und ob mit dem Verfahren und dem Handbuch gearbeitet wird. Bis auf eine Kita, die einzelne Teile aus dem Handbuch extrahiert hat und den Kita-Mitarbeiterinnen für die praktische Anwendung in einer handlicheren Form zur Verfügung stellt, deuten die anderen Aussagen darauf hin, dass die Unterlagen aus dem Handbuch gar nicht oder selten benutzt werden und sich für den realen Gebrauch nicht oder nur teilweise eignen. Man muss dementsprechend die zweieinhalbjährige Projektphase, in der die Grundlage dieses Qualitätsentwicklungsverfahrens, nämlich das Handbuch, erstellt wurde, stark infrage stellen, wenn dies anschließend kaum zur Anwendung kommt. Einzelne Mitarbeiterinnen mögen sich durch die Mitarbeit in einem Qualitätszirkel während der Projektphase in einen Themenbereich vertieft haben. Dies stellt sicher einen persönlichen Fortbildungsgewinn dar, doch nach erfolgter Fertigstellung kann die eigentliche Implementierung meines Erachtens nur durch eine kontinuierliche Unterstüt-

---

<sup>827</sup> CAR-4, Antwort zu Frage 6.

<sup>828</sup> CAR-4, Antwort zu Frage 3.

<sup>829</sup> CAR-5, Antwort zu Frage 9 und 10.

zung des Verbands und durch eine engere Anbindung der Kitas an den Verband erfolgen.

### 3.5.2.6 Überprüfung der erreichten Qualität und Zertifizierung

Um eine Zertifizierung nach der DIN EN ISO 9001:2000 zu erhalten, beschrieb eine Qualitätsbeauftragte den Weg dorthin wie folgt:

„Zum einen muss ein internes Audit durchgeführt werden, das ist Voraussetzung, und das würde auch ich als Qualitätsbeauftragte durchführen, und das ist Voraussetzung für ein Systemaudit, was von [...] einem externen Profi durchgeführt wird, und dann gibt es noch einmal dieses Zertifizierungsaudit, aber dieses Systemaudit und dieses richtige Zertifizierungsaudit kostet Geld, und wenn man es gemacht hat, muss man es ja auch, glaube ich, [...] alle zwei oder drei Jahre wiederholen, und dafür müssen dann eben auch die Finanzen bereitgestellt sein. [...] Man sprach einmal von einer Größenordnung von 10.000 €, und das soll man dann als Einrichtung aufbringen.“<sup>830</sup>

Während zwei Kita-Leiterinnen berichteten, dass bei ihnen schon ein internes Audit stattgefunden hätte, in einer der beiden Kitas sogar jährlich eines durchgeführt würde, stehe eine weitere Kita kurz davor, ein internes Audit stattfinden zu lassen.<sup>831</sup> Von Verbandsseite her gäbe es keinerlei Anweisungen, wann und ob ein solches Audit zu erfolgen habe<sup>832</sup>, ebenso wenig würden die Kitas vor Ort überprüft werden. Unklar sei auch, wann eine Zertifizierung stattfinden solle.<sup>833</sup> Für das Überprüfungsaudit sei die Qualitätsbeauftragte zuständig.<sup>834</sup> Was diese hierbei zu tun hätte, erläuterte eine Befragte so:

„Ich muss im Grunde für das interne Audit zwei Tage durch die Einrichtung gehen, gut schauen, gut hören, gut sehen, und mir anschauen: Aha, wir haben uns in dem und dem Bereich so und so verortet. Und dann muss ich auch die Mitarbeiter interviewen: Wie läuft das hier, wie sieht das hier aus? Das ist natürlich, wenn man von intern kommt, noch anders, als wenn es jemand von extern ist. [...] Und dann muss eben geschaut werden, was verbessert werden muss. [...] Ja, es gibt ein Formblatt dafür.“<sup>835</sup>

Der Qualitätsbeauftragten kommt dabei auch die Aufgabe zu, ihre Kolleginnen für das Verfahren immer neu zu motivieren:

---

<sup>830</sup> CAR-7, Antwort zu Frage 14.

<sup>831</sup> Vgl. CAR-3, CAR-6, Antwort zu Frage 3; vgl. CAR-1, Antwort zu Frage 13.

<sup>832</sup> Vgl. CAR-2, CAR-4, Antwort zu Frage 14.

<sup>833</sup> Vgl. CAR-4, Antwort zu Frage 14.

<sup>834</sup> Vgl. CAR-1, CAR-2, Antwort zu Frage 13.

<sup>835</sup> CAR-1, Antwort zu Frage 14.



„Und was auch wichtig bei dem Audit ist – sicher gibt es Sachen, nicht überall läuft alles hundertprozentig gut, wäre illusorisch, aber auch da nicht zu sagen: Also, liebe Mitarbeiter, schlecht, schlecht, schlecht. Sondern auch da zu sagen: Liebe Mitarbeiter, wunderbar, das läuft alles sehr gut, und hier haben wir noch, was weiß ich, zwei, drei, vier, fünf Punkte, woran wir noch arbeiten müssen. Also, auch da, ähnlich wie bei den Kindern, immer zu schauen, was alles schon gut läuft und dann weiterzuarbeiten, das ist auch wichtig, auch zur Motivation.“<sup>836</sup>

Um eine DIN-EN-ISO-Zertifizierung zu erhalten, sind interne und externe Überprüfungen erforderlich. Anhand von Checklisten und Fragebögen soll die Gesamtorganisation der Kita betrachtet und evaluiert werden.

Dass in zwei Kindertagesstätten die Qualitätsbeauftragte eine interne Überprüfung durchgeführt hat und eine dritte Einrichtung das interne Audit durchführen möchte, steht im Widerspruch dazu, dass das Handbuch mehrheitlich nicht zur Anwendung kommt. So wie das interne Audit jedoch oben beschrieben wurde, kann die Qualitätsbeauftragte anhand von vorgegebenen *Formblättern* eine solche interne Überprüfung zum Anlass nehmen zu reflektieren, wo innerhalb der Einrichtung weitere Verbesserungen erfolgen sollten. Ob die durch eine interne Prüfung erzielten Ergebnisse allerdings ausreichend sind, um bei einer externen Prüfung die Voraussetzungen zu erfüllen, die zu einer Zertifizierung führen, lässt sich hier nicht feststellen. Maßgabe ist in jedem Fall aber die Erfüllung der formulierten Standards aus dem Handbuch. Hierzu zählen beispielsweise, dass Gespräche mit Eltern jährlich geführt werden müssen, mindestens zwei Erzieherinnen einer Einrichtung Projekte für Kinder anleiten oder dass ausreichende Maßnahmen getroffen worden sind, um die Sicherheit der Kinder und Mitarbeiterinnen in den Kitas zu gewährleisten.<sup>837</sup> Fragen, die sich in diesem Zusammenhang stellen, sind: Beinhaltend diese Standards eher schwierig umzusetzende Forderungen oder entsprechen sie in der Regel schon der gängigen Kita-Praxis? Stehen einer Zertifizierung dann nur die oben angeführten wiederkehrenden Kosten entgegen? Kann eine externe Überprüfung stattfinden, wenn innerhalb der Kita tatsächlich kaum mit dem Handbuch gearbeitet wird? Anscheinend wäre es dennoch möglich, eine Zertifizierung nach der Din EN ISO zu erreichen, denn bei den teilweise eher selbstverständlichen Vorgaben aus dem Handbuch müssen in erster Linie die formalen Schritte eingehalten werden und diese dann für die Zertifizierung umfassend dokumentiert sein.

---

<sup>836</sup> CAR-1, Antwort zu Frage 14.

<sup>837</sup> Vgl. Erzbistum Hamburg und Caritasverband für Hamburg e. V. (Hrsg.): *Projekt: Garantiert qualifiziert! Die katholischen Kindertagesstätten in Hamburg*. Hamburg, o. J., Kapitel C S. 118, S 59 und S 204..

### 3.5.2.7 Auswirkungen der Qualitätsentwicklung

Die wesentlichen Auswirkungen des Qualitätsmanagementverfahrens betreffen laut Aussagen aller Befragten die strukturierte Arbeitsweise und das Dokumentationswesen.<sup>838</sup> Während die Zeit vor dem Projekt unorganisierter gewesen sei,<sup>839</sup> zählten heute z. B. die „Maßnahmeblätter“<sup>840</sup> im Bereich der schriftlichen Dokumentation, jährliche Gespräche über die Ziele der Mitarbeiterinnen,<sup>841</sup> regelmäßige, strukturierte Dienstbesprechungen<sup>842</sup> und die von zwei Kita-Leiterinnen erwähnten Befragungen von Eltern, Kindern und Mitarbeiterinnen zum Standard, der allerdings nicht in allen befragten Kitas gleichermaßen umgesetzt ist.<sup>843</sup> Folgende zwei Zitate verdeutlichen diese Veränderungen auf der formalen Ebene:

„Es war früher nicht üblich, Austragungslisten zu führen. Es war nicht üblich, Anwesenheitslisten zu führen, z. B. bei den Hausaufgaben. Es war nicht üblich, Dienstgespräche zu protokollieren. Es war nicht üblich, Elterngespräche zu dokumentieren. Es war nicht üblich, im Rahmen der Vorschularbeit Lernfortschritte zu dokumentieren; alles solche Sachen.“<sup>844</sup>

Selbst banale Details werden der Dokumentationspflicht unterworfen:

„Es wird alles festgehalten, sei es der Pfarrbrief oder wann Druckerpatronen ausgetauscht wurden; alles solche Dinge.“<sup>845</sup>

Verbessert habe sich jedoch auch die Arbeit mit den Eltern,<sup>846</sup> hierunter fallen die nun regelmäßig stattfindenden Gespräche mit diesen<sup>847</sup>.

Dass es innerhalb dieses Qualitätsentwicklungsverfahrens keine klare Prioritätensetzung gibt, ist meines Erachtens nicht sinnvoll. Einen Druckerpatronenwechsel zu dokumentieren, hat keinerlei Auswirkungen auf die pädagogische Qualität. Dass nun jedoch Protokolle von Mitarbeiterbesprechungen angefertigt werden, kann womöglich für die weitere pädagogische Arbeit bedeuten, dass getroffene Vereinbarungen noch einmal nachgelesen werden oder auch Mitarbeiterinnen, die bei den Sitzungen nicht an-

---

<sup>838</sup> Vgl. CAR-1, Antwort zu Frage 3; vgl. CAR-2, Antwort zu Frage 4, 5, 11 und 18; vgl. CAR-3, Antwort zu Frage 2 und 3; vgl. CAR-4, CAR-7, Antwort zu Frage 5; vgl. CAR- Antwort zu Frage 4 und 5; vgl. CAR-6, Antwort zu Frage 4.

<sup>839</sup> Vgl. CAR-1, Antwort zu Frage 4; vgl. CAR-2, Antwort zu Frage 2.

<sup>840</sup> CAR-2, Antwort zu Frage 2; CAR-3, Antwort zu Frage 3; CAR-5, Antwort zu Frage 5.

<sup>841</sup> Vgl. CAR-1, CAR-6, Antwort zu Frage 7.

<sup>842</sup> Vgl. CAR-6, Antwort zu Frage 3.

<sup>843</sup> Vgl. CAR-1, Antwort zu Frage 13; vgl. CAR-7, Antwort zu Frage 16; vgl. CAR-2, Antwort zu Frage 3.

<sup>844</sup> CAR-2, Antwort zu Frage 5.

<sup>845</sup> CAR-3, Antwort zu Frage 3.

<sup>846</sup> Vgl. CAR-1, CAR-3, Antwort zu Frage 3; vgl. CAR-2, Antwort zu Frage 4; vgl. CAR-7, Antwort zu Frage 5.

<sup>847</sup> Vgl. CAR-1, Antwort zu Frage 3; vgl. CAR-7, Antwort zu Frage 5.

wesend waren, diese später nachvollziehen können. Wenn nun aber sämtliche Vorgänge festgehalten werden, scheint der Vorgang der Dokumentation vordergründiger zu sein als die damit verbundenen Konsequenzen oder der Nutzen, der sich daraus ergibt. Und wenn sich dieser Nutzen nicht unmittelbar abzeichnet, wie es bei den wiederkehrenden Elterngesprächen beispielsweise der Fall ist, dann geschieht die Dokumentation sämtlicher Vorgänge in erster Linie um ihrer selbst willen.

### **3.5.2.7.1 Die Erzieherinnen**

Veränderungen des Qualitätsentwicklungsverfahrens für das Arbeitsfeld der Erzieherinnen bestehen laut der Aussagen von vier Befragten darin, Kinder zu beobachten und dies zu dokumentieren bzw. anschließend mit den Eltern darüber zu sprechen.<sup>848</sup> Zudem beschreibt eine Interviewpartnerin:

„Also, was sich sehr, sehr verbessert hat durch das Qualitätsmanagement, ist z. B. die Beobachtung von Kindern. Das war auch vorher da, und auch Elterngespräche waren vorher da, aber jetzt ist es strukturierter, genau. Jetzt haben wir uns gesagt: Wir wollen für unsere Einrichtung nach sechs Wochen ein Eingewöhnungsgespräch mit den Eltern machen, also, nach Aufnahme, und alle halbe Jahre Entwicklungsgespräche. Das ist uns ganz, ganz wichtig, dass dieses Angebot an die Eltern besteht. Und die Pädagogen müssen da auch hinterher sein, dass Entwicklungsberichte entsprechend verfasst werden, dass Eltern eingeladen werden usw.“<sup>849</sup>

Weiter beschreibt dieselbe Interviewpartnerin einen Lernprozess, der durch spezielle Studientage mit unterstützt wurde:

„Und was auch wichtig ist, was den Pädagogen auch Hilfestellung gibt, was sie am Anfang aber auch verunsichert hat, da mussten sie eingearbeitet werden, sind diese Beobachtungsbögen, die sind ja aufgeteilt. [Es sind] neun Seiten, die Erzieher erstellen müssen, und zu jedem Bereich müssen sie sich dann verorten. [...] Und das waren am Anfang, wie die Erzieher sagten, erst einmal viele Zettel, und dann auch z. T., ja, was ist denn das überhaupt, Ich-Kompetenz o. ä.? Es kamen auch z. T. Fragen auf, und das haben wir nicht in DBs, sondern auch in Studientagen mit dem Team bearbeitet, dass eben nicht diese Ängste aufkommen, weiß ich nicht, kann ich nicht, mache ich dann lieber nicht, sondern dass sie wissen, was es auch bedeutet.“<sup>850</sup>

---

<sup>848</sup> Vgl. CAR-1, Antwort zu Frage 3 und 10; vgl. CAR-3, CAR-7, Antwort zu Frage 5; vgl. CAR-5, Antwort zu Frage 10.

<sup>849</sup> CAR-1, Antwort zu Frage 3

<sup>850</sup> CAR-1, Antwort zu Frage 4 und 5.

In dieser Kita habe die intensivere Beschäftigung mit dem Thema Beobachtung positive Auswirkungen auch für die Leitung gehabt, welche die Ergebnisse weiter verwenden kann:

„Ich muss jetzt für das Jugendamt etwas schreiben oder für den jugendpsychiatrischen Dienst, und ich sage: Gebt mir einmal eure Beobachtungen. Da kann ich ganz viel herausziehen, und das war vor Jahren noch deutlich schwieriger. Ja, das ist sehr viel professioneller geworden.“<sup>851</sup>

Dass Beobachtungsverfahren regelmäßig in der Kindertagesstätte zur Anwendung kommen sollen, kann als positive Auswirkung im Rahmen des Qualitätsentwicklungsverfahrens gewertet werden, wenn sie beim Austausch mit den Eltern hilfreich sind oder, wie oben einmal erwähnt, auch für Berichte an Behörden benutzt werden können. Die verpflichtende Dokumentation kann auch dazu dienen, dass die einzelne Erzieherin mehr in die Pflicht genommen ist, Beobachtungen durchzuführen. Was aber auch deutlich wurde, ist, dass man nicht lediglich Beobachtungsbögen bereitstellen und eine befriedigende Umsetzung voraussetzen kann, denn fachliche Begrifflichkeiten seien, wie oben angeführt, nicht immer bekannt. Auch für das Verschriftlichen muss gegebenenfalls eine Einarbeitungszeit vorgesehen werden. Wenn eine Entwicklungsdokumentation sinnvoll sein soll, dann muss sie für die Erzieherinnen sprachlich fassbar sein. Außerdem müssen die Dokumentationen meines Erachtens einen Erkenntnisgewinn für Erzieherinnen und Eltern nach sich ziehen und zu weitergehenden Handlungskonzepten führen.

Eine weitere Auswirkung betrifft die Arbeitsweise der Erzieherinnen. Zwei Kita-Leiterinnen brachten dies so zum Ausdruck: „[D]as, was ich mitbekomme, ist, dass sie nicht mehr ins Blaue hinein arbeiten, also, es ist mehr Planung da.“<sup>852</sup>

„[E]s war hier, ich kann es ruhig sagen, ziemlich chaotisch, also, ohne Struktur. [...] Es wurde aus dem Bauch heraus gearbeitet. Bei schönem Wetter ging man hinaus, bei schlechtem Wetter bastelte man, sage ich einmal.“<sup>853</sup>

Die pädagogischen Arbeitsprozesse sind somit strukturierter geworden und werden mehr reflektiert.<sup>854</sup>

---

<sup>851</sup> CAR-1, Antwort zu Frage 11.

<sup>852</sup> CAR-2, Antwort zu Frage 8.

<sup>853</sup> CAR-6, Antwort zu Frage 8.

<sup>854</sup> Vgl. CAR-2, CAR-3, Antwort zu Frage 6; vgl. CAR-4, Antwort zu Frage 11; vgl. CAR-7, Antwort zu Frage 4 und 5.

Interessant ist, dass sich die letzten Äußerungen auf eine strukturierte Arbeitsweise aufgrund des Qualitätsentwicklungsverfahrens beziehen. Die bessere Struktur kristallisierte sich als ein wesentliches Merkmal dieses Verfahrens heraus. Deutlich wird zwar, dass solche Strukturierung zu stringenteren Abläufen in der Tagesgestaltung und erhöhter Beobachtungsdisziplin geführt hat. Die Grundeinstellung für das pädagogische Handeln bleibt davon jedoch weitgehend unberührt.

In der folgenden Tabelle sind die deutlichsten Kategorien der Auswirkungen auf Erzieherinnen, die durch das Qualitätsentwicklungsverfahren der Caritas gezeitigt wurden, dargelegt.

Kategorien	Fundstellen im Text
Erzieherinnen führen Beobachtungsverfahren durch	„das ist im Grunde der Beobachtungsbogen, wo dann die verschiedenen Kompetenzen verschriftlicht werden“ <sup>855</sup> . „Es wurde einfach nur erwartet, dass wir es machen, aber inhaltlich sodass wir sagen können, dass wir nach dieser Methode am allerbesten beobachten können, hatten wir das nicht.“ <sup>856</sup> „Sie füllen Beobachtungsbögen über Kinder aus“ <sup>857</sup> .
Arbeitsprozesse von Erzieherinnen sind strukturierter geworden	„es ist mehr Planung da.“ <sup>858</sup> „bestimmte Arbeitsschritte werden protokolliert [...] Und jetzt ist man eben gezwungen, seine Projekte, die mit den Kindern erarbeitet werden, zum Schluss zu reflektieren“ <sup>859</sup> . „dass wir jetzt eine richtige Tagesablaufstruktur haben [...] Früher war es so, [...] dass drei oder vier Erzieherinnen draußen standen und den Kindern beim Spielen zuschauten.“ <sup>860</sup>

### 3.5.2.7.2 Die Kinder

Zunächst geht es um Thema Partizipation. Zwei Interviewpartnerinnen benannten, dass Kinder mehr mitbestimmen könnten. In einer der beiden Kitas wird ein „Kinder-rat“<sup>861</sup> erwähnt, und in der anderen Kita wird die Partizipation wie folgt gehandhabt: „Und dann haben sie dienstags und freitags Vollversammlung, da sind alle Kinder im Bewegungsraum zusammen, und es beginnt mit einem Ritual, einem bestimmten Lied, was gesungen wird, und dann bekommen die Kinder Vorschläge vorgestellt, z. B. will eine KollegIn mit den Kindern Fußball spielen, die andere KollegIn will etwas basteln, die nächste will backen, oder, oder, oder. Die haben das auf großen Bildkarten visualisiert, und die Kinder melden sich dafür und werden dann eingeladen: Okay, acht Kinder gehen mit mir Fußball spielen, oder drei Kinder gehen mit mir Kuchen backen. Die

<sup>855</sup> CAR-1, Antwort zu Frage 10.

<sup>856</sup> CAR-3, Antwort zu Frage 10.

<sup>857</sup> CAR-7, Antwort zu Frage 5.

<sup>858</sup> CAR-2, Antwort zu Frage 8.

<sup>859</sup> CAR-7, Antwort zu Frage 5.

<sup>860</sup> CAR-3, Antwort zu Frage 7.

<sup>861</sup> CAR-7, Antwort zu Frage 9.

bekommen dann große Karten, die nicht in Hosentaschen oder Toiletten oder sonst etwas passen, und nehmen die als Einladungskarte. Und wichtig ist dabei noch, wenn ein Angebot begehrt war, und es konnte natürlich nur eine begrenzte Zahl Kinder daran teilnehmen, dass das Angebot noch einmal angeboten wird und dann beim nächsten Mal gesagt wird: Aha, dieses Mal darfst du aber, du konntest ja beim letzten Mal nicht, weil schon alles voll war, aber jetzt darfst du. Also, das ist auch ganz wichtig dabei.“<sup>862</sup>

Ob die Kinderbefragungen, die in einigen Kitas durchgeführt werden, zu tatsächlich erhöhter Partizipation führen, kann man aus den Antworten nicht schließen.<sup>863</sup> Die Veränderungen für die Kinder durch die strukturiertere Arbeitsweise konkretisierte eine Interviewpartnerin so: „Ich glaube, die Kinder profitieren von unserer Planung, dass wir es planen, dass wir sie miteinbeziehen und rechtzeitig auf Projekte, Ausflüge oder Aktionen vorbereiten.“<sup>864</sup>

Eine Kita-Leiterin führte hinsichtlich der Verbesserungen für die Kinder durch das Qualitätsentwicklungsverfahren an, dass es nun ein „gemeinsames Vorschulkonzept“<sup>865</sup> gäbe.

Wo der Aufwand zu dominant wird, wird dem Dokumentationswesen des Verfahrens der Sinn abgesprochen, da dadurch gemeinsame Zeit mit den Kindern verlorengehe. Aber sonst werden die Konsequenzen für die pädagogische Konzeption durch die strukturiertere Arbeitsweise als Vorteil für die Kinder geschildert. Mehr Struktur für die Kinder bedeutet dann, dass die Erzieherinnen den Alltag und die Angebote vorplanen sowie Programmpunkte vorbereiten. Selbst die zitierte Kinderversammlung dient in erster Linie dazu, die Kinder entsprechend der zuvor überlegten Programmvorschläge einzuteilen. Auch für das erwähnte *Vorschulkonzept* wird es der Logik dieser Ausgestaltung folgend weniger Freiräume und Selbstgestaltungsmöglichkeiten für Kinder geben, sondern es wird eindeutig vorgegeben sein, mit welchen gezielten Fördermaßnahmen die Kinder auf die Schule vorbereitet werden sollen.

Insgesamt wurden in den Interviewaussagen diese partiellen Aspekte nicht tiefgehender als in den oben angeführten Zitaten beschrieben. Im Ansatz lässt sich jedoch für die Auswirkungen des Verfahrens auf Kinder folgende Kategorie festhalten:

---

<sup>862</sup> CAR-1, Antwort zu Frage 21.

<sup>863</sup> Vgl. CAR-1, Antwort zu Frage 9; vgl. CAR-6, Antwort zu Frage 6.

<sup>864</sup> CAR-6, Antwort zu Frage 9.

<sup>865</sup> CAR-2, Antwort zu Frage 9.

Strukturiertere Alltagsgestaltung: Kinder finden einen strukturierten Kita-Alltag mit geplanten Angeboten vor.

Um zu beurteilen, wie sinnvoll diese Form der Struktur und Vorplanung für die Kinder und ihre Entwicklung ist, müsste betrachtet werden, inwiefern kindliche Interessen bei der Alltagsgestaltung berücksichtigt werden oder ob Kinder nur in einem von den Erzieherinnen vorbestimmten Rahmen an Angeboten teilnehmen dürfen. Nehmen die Kinder dabei eine aktive Rolle ein und wie groß ist ihr Erfahrungsspielraum? Unreflektiert bleibt, wie viel Struktur Kinder brauchen, welcher vorstrukturierte Rahmen ihnen genügend Anregungen bietet oder wo durch zu starke Vorgaben Entwicklungsprozesse verhindert werden. Aus den Aussagen in den Kita-Interviews ging nicht hervor, dass solche Fragen vertieft inhaltlich untersucht worden wären. Es wird allein als positives Ziel betrachtet, dass nun ein strukturierterer Alltag vorhanden ist.

### **3.5.2.7.3 Die Eltern**

Ein besserer Austausch mit den Eltern habe sich laut Aussagen von sechs der sieben befragten Kita-Leiterinnen konkret durch die Qualitätsentwicklung ergeben.<sup>866</sup> Hier wurden in erster Linie die regelmäßig stattfindenden Gespräche zwischen Erzieherinnen und Eltern erwähnt,<sup>867</sup> ein Elternabend würde mit einer Programmablaufstruktur erfolgen, äußerte eine Befragte,<sup>868</sup> und in einem anderen Interview wurde berichtet, dass Gespräche über die Entwicklung der Kinder anhand eines Leitfadens gemacht würden.<sup>869</sup>

Die Eltern könnten sich zudem besser über öffentliche Aushänge darüber informieren, welchen Aktivitäten die Kinder tagsüber in der Kita nachgehen würden. Hierzu gehören die Veröffentlichung von Fotos oder eines Plans, aus dem hervorgeht, welche täglichen Aktivitäten in der Woche stattfinden.<sup>870</sup>

Im Rahmen des Qualitätsentwicklungsverfahrens wurde festgehalten, dass Elterngespräche zum festen Bestandteil der Kita-Arbeit gehören. Dadurch haben sich der Kontakt und die Kommunikation mit den Eltern verbessert. Auch daraus, dass die Kinder-

---

<sup>866</sup> Vgl. CAR-1, Antwort zu Frage 9; vgl. CAR-2, Antwort zu Frage 4; vgl. CAR-3, Antwort zu Frage 3 und 5; vgl. CAR-5, CAR-7, Antwort zu Frage 5; vgl. CAR-6, Antwort zu Frage 3.

<sup>867</sup> Vgl. CAR-1, Antwort zu Frage 3 und 10; vgl. CAR-3, Antwort zu Frage 5; vgl. CAR-6, Antwort zu Frage 3; vgl. CAR-7, Antwort zu Frage 5 und 12.

<sup>868</sup> Vgl. CAR-6, Antwort zu Frage 3.

<sup>869</sup> Vgl. CAR-7, Antwort zu Frage 10.

<sup>870</sup> Vgl. CAR-1, Antwort zu Frage 6 und 12; vgl. CAR-2, Antwort zu Frage 21; vgl. CAR-6, Antwort zu Frage 9 und 11; vgl. CAR-7, Antwort zu Frage 4.

aktivitäten für die Eltern transparenter gemacht werden, lässt sich eine essenzielle Kategorie ableiten.

Kategorien zur Auswirkung des Qualitätsmanagementverfahrens auf die Eltern:

Kategorie	Wodurch
Verbesserter Austausch zwischen Eltern und Erzieherinnen	Regelmäßige Elterngespräche
Transparente Darstellung der Kinderaktivitäten	Aushänge, Fotos und Pläne

### 3.5.2.8 Schwierigkeiten und Probleme bei der Umsetzung

Als Manko für eine gute Umsetzung des Qualitätsentwicklungsverfahrens wurde in den Interviews der sieben katholischen Kindertagesstätten auf die fehlende Zeit hingewiesen. Als weitere Verhinderungsgründe für die Qualitätsentwicklung wurden Personal- und Geldmangel, Ausfallzeiten durch Krankheit, Urlaub und Fortbildungen sowie die fehlenden Vor- und Nachbereitungszeiten genannt.<sup>871</sup> Auch die Anforderungen durch die schriftlichen Dokumentationspflichten seien zeitlich kaum zu schaffen oder führten dazu, wie in dem oben angeführten Fall von einer Kita-Leiterin beschrieben, dass die Erzieherinnen den Kindern in der pädagogischen Arbeit weniger zur Verfügung stünden.<sup>872</sup> Zwei Kita-Leiterinnen berichteten, dass die Zeit für das Beobachten der Kinder im Alltag nicht vorhanden sei.<sup>873</sup> Eine Befragte gab an, dass keine Teamfortbildungstage im Jahr stattfinden könnten, eine andere Leiterin sagte, dass trotz zweier Studientage im Jahr die Zeit für die Umsetzung der Qualitätsentwicklung nicht ausreiche.<sup>874</sup> Als problematisch wurde zweimal das in Hamburg eingeführte Kita-Gutscheinsystem erwähnt.<sup>875</sup> Erschwerend für die nachhaltige Qualitätssicherung sei auch, wenn Personal ausscheide und neue Mitarbeiterinnen hinzukämen.<sup>876</sup> Wenn man nicht von Beginn an an dem Qualitätsvorhaben beteiligt gewesen sei, würden auch die hierzu vom Caritas-Verband angebotenen Weiterbildungen oder Einführungen kaum zum Verständnis beitragen.<sup>877</sup>

<sup>871</sup> Vgl. CAR-1, Antwort zu Frage 17 und 18; vgl. CAR-2, Antwort zu Frage 3 und 18; vgl. CAR-3, Antwort zu Frage 18; vgl. CAR-4, Antwort zu Frage 15 und 17; vgl. CAR-5, Antwort zu Frage 2 und 17; vgl. CAR-6, Antwort zu Frage 16 und 17; vgl. CAR-7, Antwort zu Frage 17 und 18.

<sup>872</sup> Vgl. CAR-2, Antwort zu Frage 3 und 6; vgl. CAR-5, Antwort zu Frage 9 und 10.

<sup>873</sup> Vgl. CAR-3, CAR-6, Antwort zu Frage 10.

<sup>874</sup> Vgl. CAR-5, Antwort zu Frage 21; vgl. CAR-2, Antwort zu Frage 3.

<sup>875</sup> Vgl. CAR-6, Antwort zu Frage 12; vgl. CAR-7, Antwort zu Frage 17.

<sup>876</sup> Vgl. CAR-2, Antwort zu Frage 13; vgl. CAR-5, Antwort zu Frage 7.

<sup>877</sup> Vgl. CAR-2, Antwort zu Frage 18; vgl. CAR-4, Antwort zu Frage 3.



Es kommt eine Reihe von Hindernissen zur Sprache, die die Umsetzung des Qualitätsentwicklungsverfahrens massiv erschweren. Die fehlende Zeit korrespondiert mit den schlechten Rahmenbedingungen, und auch der Systemwechsel in der Kindertagesbetreuung<sup>878</sup> hat zu einer Verschlechterung der äußeren Bedingungen geführt. Dass der Zeitmangel von allen Befragten als Verhinderungsfaktor angeführt wurde, mag jedoch in einem Punkt verwundern, denn durch einen besser strukturierten Arbeitsalltag müssten sich eigentlich auch zeitliche Freiräume ergeben. Dass dies geschehen sei, wurde jedoch nicht geschildert. Die Aussagen der Interviewpartnerinnen, dass bei Personalwechseln die Nachhaltigkeit des Verfahrens gefährdet sei, ist als Hinweis dienlich, denn nur durch eine intensive Einarbeitung der neu hinzugekommenen Mitarbeiterinnen in das Verfahren kann eine kontinuierliche Weiterbeschäftigung damit erfolgen.

Eine weitere grundlegende Schwierigkeit ergibt sich durch die unzureichende Ausbildungssituation des Erzieherinnenberufs. Die vorgegebenen Anforderungen durch das Qualitätsentwicklungsverfahren finden sich nicht in den Ausbildungsinhalten wieder. Hierzu einige Beispiele:

„Die Methode war einfach nicht gewohnt oder ist nicht gewohnt, vor allem im sozialen Bereich, dass man, wie ich schon sagte, evaluiert, dass man so strukturiert arbeitet. Wenn man als Erzieher ausgebildet ist, dann hat man den Vorlauf nicht.“<sup>879</sup>

Das Verschriftlichen wurde mehrfach als grundsätzliche Schwierigkeit erwähnt:

„Als wir mitten im QM waren, haben wir bei der Blitzbesprechung immer gesagt: So, immer ein kurzes Protokoll, und das wird dann abgelegt. Aber das ist nachher auch eingeschlafen, es hat einfach nicht mehr funktioniert. Oftmals sind diese Besprechungen zack-zack, und wir haben nicht so viel Zeit, das dann auch noch einmal schriftlich festzuhalten. [...] QM möchte alles protokollieren, alles dokumentieren, das ist Qualität. Alles, was wir tun, soll verschriftlicht werden, und das fällt ErzieherInnen schwer.“<sup>880</sup>

„Für die Mitarbeiter bedeutet es natürlich zum einen, dass sie zeitlich noch ein bisschen mehr belastet sind, weil sie z. B. die Elterngespräche nicht mehr als Tür-und-Angel-Gespräche führen, sondern sie müssen sie verschriftlichen, was vielen am Anfang sehr schwergefallen ist: Wie schreibe ich so etwas auf?“<sup>881</sup>

---

<sup>878</sup> Die Einführung des Kita-Gutschein-Systems ging einher mit Standardabsenkungen. Insgesamt fand in Hamburg eine Erhöhung der Gruppenfrequenzen statt, wodurch die Erzieherinnen zusätzlich belastet wurden.

<sup>879</sup> CAR-5, Antwort zu Frage 2.

<sup>880</sup> CAR-3, Antwort zu Frage 18.

<sup>881</sup> CAR-2, Antwort zu Frage 6.

Gravierende Schwierigkeiten mit den Begrifflichkeiten der Beobachtungsbögen wurden einmal geäußert,<sup>882</sup> und womöglich werden Beobachtungsvorlagen zum Ankreuzen in einer anderen Kita nicht nur aus pragmatischen Erwägungen bevorzugt,<sup>883</sup> sondern auch aus Gründen, die auf der kognitiven Verständnisebene liegen. Dass das Qualitätsentwicklungsverfahren auch „Angst“<sup>884</sup> bei den Mitarbeiterinnen ausgelöst hätte, wurde zweimal geschildert.

Die Schwierigkeiten mit dem vom Verband zur Verfügung gestellten Handbuch und den darin enthaltenen Materialien, wie beispielsweise den Maßnahmeblättern, wurden zuvor schon im Unterkapitel zur Methodik sowie in dem zur Unterstützung und Kritik dargestellt.

Eine andere Kita-Leiterin verwirft die formalisierte Arbeitsweise sogar als überflüssig: „Ja, es ist wirklich so, dass wir nicht so durchorganisiert und durchstrukturiert sind, sodass man jetzt immer sofort und überall alles nachschlagen kann. Wir sind ein kleines Team, und es geht alles noch viel von Mund zu Mund, und dadurch, dass wir uns alle eigentlich sehr gut verstehen und sehr eng zusammenarbeiten, läuft es eigentlich auch, und deshalb brauchen wir diese ganzen Verschriftlichungen nicht unbedingt.“<sup>885</sup>

Noch deutlicher werden die Zweifel an der Philosophie des Verfahrens in folgendem Beispiel:

„Es ist eben, meiner Meinung nach, sehr standardisiert und sehr in ein Schema gepresst, und irgendwie hat es mir zu wenig Freiheiten, aber so ist es wahrscheinlich. Ich meine, es ist ja an die DIN EN ISO angelehnt, also, es ist daraus entwickelt worden, und so ist es dann einfach, klar, es soll ja messbar sein. [...] Ja, ich finde es bloß ein bisschen seltsam. Ich finde, es passt einfach nicht in Kindergärten, weil es keine Geräte und keine Maschinen sind, also, wir arbeiten nicht mit Produkten, und da wird es dann schwierig, finde ich.“<sup>886</sup>

Das voranstehende Zitat verweist auf die Grundproblematik eines Qualitätsmanagementverfahrens nach DIN-Normen. Ein methodisches Vorgehen, überprüfbare Standards, Kunden- und Produktorientiertheit stehen im Zentrum eines solchen Verfahrens und nicht Ziele oder Inhalte, die dem pädagogischen Feld entstammen. Doch nicht nur in dem vorgenannten Zitat wird das Qualitätsmanagementverfahren stark kritisiert. Die

---

<sup>882</sup> Vgl. CAR-1, Antwort zu Frage 5.

<sup>883</sup> Vgl. CAR-4, Antwort zu Frage 10.

<sup>884</sup> CAR-4, Antwort zu Frage 4; CAR-5, Antwort zu Frage 3.

<sup>885</sup> CAR-4, Antwort zu Frage 3.

<sup>886</sup> CAR-4, Antwort zu Frage 13.

Anforderungen an Dokumentation und Strukturiertheit sind bislang keine Ausbildungsinhalte im Erzieherinnenberuf gewesen. Dies stellt teilweise eine massive Überforderungssituation für Mitarbeiterinnen dar, gerade auch für Qualitätsbeauftragte, die ja in der Regel selbst Erzieherinnen sind. Solange das Verschriftlichen von Beobachtungen oder die Dokumentation von Elterngesprächen nur als Belastung und als schwer zu bewältigen empfunden werden, wird der Sinn und Erkenntnisgewinn dieser Aufgaben durch die Mitarbeiter nicht erschlossen werden können. Auch die Aussage, dass durch die unmittelbare sprachliche Kommunikation Verschriftlichtes an sich überflüssig würde, verweist auf die geringe Bereitschaft, solche Dokumentationsformen im Alltag tatsächlich zu verstetigen.

Die wesentlichen Kategorien, die die Schwierigkeiten repräsentieren, sind im Folgenden noch einmal zusammengefasst:

- Fehlende Zeit
- Schwierigkeiten mit der Verschriftlichung
- Formalisierte Vorgaben schwer anwendbar

### **3.5.2.9 Zwischenergebnis**

Der Caritas-Spitzenverband hat mit seinem Qualitätsmanagementprojekt *Garantiert qualifiziert!* versucht, die Träger und ihre katholischen Kindertagesstätten von der Basis her zu beteiligen. Hierzu wurden zu einer Vielzahl von Themen Qualitätszirkel gegründet, in deren Arbeitsgruppen Erzieherinnen, Kita-Leitungen, Pfarrer, Kirchenvorstände und die Fachberatung mitgewirkt haben. Diese Arbeitsgruppen formulierten anschließend Standardvorgaben. Nach der zweieinhalbjährigen Projektphase entstand das sogenannte Handbuch. Das Qualitätsentwicklungsverfahren hatte in erster Linie Auswirkungen auf die innerbetriebliche Organisationsstruktur, allerdings scheinen die formalstrukturellen Aspekte so im Vordergrund zu stehen, dass in den Interviews beispielsweise die Rede von Maßnahmeblättern, Standard oder Optimum war, ohne dass hierzu inhaltliche Umsetzungen oder Auswirkungen in der Kita-Praxis ausführlich beschrieben wurden. Eine Kundenorientierung, wie sie normalerweise in Qualitätsmanagementverfahren prioritär ist, wurde ebenfalls nicht als Schwerpunkt hervorgehoben. Allerdings habe auf diesem Sektor insofern eine Verbesserung stattgefunden, als dass nun mit Eltern regelmäßig Gespräche stattfänden. Die Zusammenarbeit mit den Eltern sei zum

Teil auch strukturierter geworden; ebenfalls fänden die Kinder einen strukturierteren und geplanteren Alltag als vor Einführung des Qualitätsmanagementsystems vor.

Nach Abschluss des Projekts steht den Kitas das Handbuch zur Verfügung, zweimal im Jahr treffen sich die Qualitätsbeauftragten, in der Regel sind dies nicht die Leiterinnen der Kitas, sondern Erzieherinnen, und bei Bedarf können Einführungs- oder Weiterbildungsschulungen besucht werden, die von den ehemaligen Fachberatungsmitgliedern durchgeführt werden, die seinerzeit das Projekt mitentwickelt hatten.

Die weitere Umsetzung bleibt primär den Kitas überlassen. Zeitmangel als Hindernis für eine gute Implementierung oder Weiterführung wurde von ausnahmslos allen Befragten zur Sprache gebracht. Eine Qualifizierung nach der DIN EN ISO 9001:2000 scheint das Ziel zu sein, aber die dafür erforderlichen internen Audits hat bisher nur ein kleiner Teil der Projektteilnehmer durchgeführt. Die Durchführung der internen Audits ist Aufgabe der Qualitätsbeauftragten, bei der sie eine formale Vorgehensweise einhalten müssen. Die externen Audits, die in der Folge für die Zertifizierung nach der Norm ebenfalls erfolgen müssen, sind zudem mit beträchtlichen Kosten verbunden. Wann und ob das Ziel der Zertifizierung erreicht werden soll, bleibt offen.

Besonders schwierig ist es für Kitas, die an diesem Projekt nicht von Anfang an beteiligt gewesen sind, einen Einstieg in das Qualitätsmanagementverfahren zu finden. Auch die fortlaufende Qualitätssicherung scheint durch die Qualitätsbeauftragtentreffen nicht gewährleistet zu sein. Der Verband selbst übt derzeit keine Überprüfungsfunktion aus.

Es bleibt zu befürchten, dass es schwierig sein wird, unter den jetzigen Bedingungen das Qualitätsentwicklungsverfahren wirksam weiterzuführen. Selbst bei guten inhaltlichen Ansätzen, die sicherlich auch in den Qualitätszirkeln erarbeitet wurden, bedarf es einer Steuerung, damit diese nicht gänzlich verschwinden. Das Handbuch allein wird für die Aufrechterhaltung des Qualitätsmanagementverfahrens meines Erachtens nicht ausreichen.

### **3.5.3 Übereinstimmungen und Diskrepanzen in der Darstellung der Qualitätsentwicklungsverfahren aus Sicht des Caritas-Spitzenverbands und der Kindertagesstätten**

Als übereinstimmend lässt sich feststellen, dass das Handbuch als Ergebnis der inhaltlichen Arbeit der Qualitätszirkel und somit gemeinschaftlich entstanden ist. Auch die

fachliche Unterstützung während des Projektes wurde beidseitig positiv erwähnt. Sehr deutlich wurde auf Verbands- und auf Kita-Ebene, dass es im Wesentlichen um die Erfüllung des Dokumentationswesens geht. Die im Handbuch intendierte Vorgabe *Zusammenarbeit mit Eltern* wird auch in den Kitainterviews als positives Ergebnis des Qualitätsentwicklungsprozesses gesehen.

Diskrepanz sind die vom Verband vorgegebenen Anforderungen gegenüber den vorhandenen Fähigkeiten bei den Kitamitarbeiterinnen. In den Kitas wurde darauf hingewiesen, dass Erzieherinnen Probleme mit der Schriftsprache haben. Da dies Voraussetzung für die Dokumentationsaufgabe ist, könnte es womöglich dem Ziel einer Zertifizierung im Wege stehen. Zeitmangel und fehlende personelle Ressourcen wurden als Verhinderungsgründe für die Umsetzung von Qualitätsentwicklung in den Kita-Interviews genannt. Da eine DIN-EN-ISO-Zertifizierung darüber hinaus mit erheblichen Kosten verbunden ist, kann auch dieser Punkt dazu führen, dass das Verfahren in der Zukunft stagnieren wird. Dies wird von Verbandsseite nicht erkennbar berücksichtigt. In einem Missverhältnis steht ebenfalls, gerade wenn das Ziel eine Zertifizierung nach der DIN EN ISO sein soll, dass bisher keine Überprüfung der Umsetzung und Anwendung der Vorgaben aus dem Handbuch stattgefunden hat.

In der folgenden Tabelle sind die wesentlichen Übereinstimmungen des Qualitätsmanagementverfahrens aus Sicht des Caritas-Spitzenverbands und der Sicht der Kindertagesstätten dargestellt.

<b>Übereinstimmende Aspekte</b>	<b>Caritas Spitzenverband</b>	<b>Kindertagesstätten</b>
Engagierte Projektphase	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fachliche Begleitung und Unterstützung.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Teilnahme an Qualitätszirkeln und dadurch aktive Mitarbeit am Handbuch.</li> </ul>
In dem Qualitätsentwicklungsverfahren werden strukturelle und formalisierte Vorgaben entwickelt	<ul style="list-style-type: none"> <li>Handbuch nach der DIN EN ISO.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sämtliche Abläufe der Organisation Kita können anhand eines vorgegebenen Dokumentationswesens festgehalten werden.</li> </ul>
Elternzusammenarbeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vorgabe aus Handbuch.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verbesserter Austausch</li> <li>Transparente Darstellung der Kinderaktivitäten.</li> </ul>

In der folgenden Darstellung nun die wesentlichen Diskrepanzen zwischen der Verbands- und der Kita-Perspektive des Qualitätsentwicklungsverfahrens der Caritas:

Diskrepanzen	Caritas Spitzenverband	Kindertagesstätten
Handbuch umsetzen, um eine DIN-EN-ISO-Zertifizierung zu erreichen	<ul style="list-style-type: none"> <li>Standardvorgaben aus Handbuch sollen umgesetzt werden.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fehlende Zeit für die Umsetzung wurde bemängelt.</li> <li>Qualitätsbeauftragte teilweise überfordert.</li> <li>Erzieherinnen haben Schwierigkeiten mit dem Schreiben.</li> </ul>
Fehlende Nachhaltigkeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verband bietet weitere Schulungen an.</li> <li>Verband übt keine Kontrollfunktion aus.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inanspruchnahme unverbindlich.</li> <li>Konkrete Umsetzung bleibt den Kindertagesstätten überlassen.</li> </ul>

### 3.5.4. Schlussfolgerungen und verfahrensimmanente Evaluationskriterien

Das Ziel, in der fast dreijährigen Projektphase ein Handbuch zu erstellen, welches den Kindertagesstätten als Arbeitsgrundlage dienen soll, ist gelungen. Allerdings kommt diese Arbeitsgrundlage in der Praxis kaum mehr zur Anwendung. Selbst wenn es der Qualitätsbeauftragten gelingt, die formalen Vorgaben für ein internes Audit einzuhalten, so füllt sie zwar die entsprechenden Formulare aus, trotzdem bestehen aber die Schwierigkeiten der Erzieherinnen, beispielsweise Beobachtungen zu verschriftlichen, fort. Sie kann trotzdem dokumentieren, dass Beobachtungsverfahren durchgeführt werden, und auch für eine externe Überprüfung wäre dies ausreichend. Für ein externes Audit gibt es derzeit keine unterstützenden Maßnahmen seitens des Verbands. Ebenso bleibt es der jeweiligen Kindertagesstätte und ihrem Träger überlassen, wie und ob sie mit dem Handbuch weiterarbeitet. Da hier weder eine ausreichende Anbindung zwischen Kita und Verband vorhanden ist noch eine Überprüfung seitens des Verbands stattfindet, kann man davon ausgehen, dass dieses Qualitätsentwicklungsverfahren in den Kindertagesstätten nicht kontinuierlich weiterbetrieben werden wird.

Als insgesamt problematisch betrachte ich auch die Entstehung der pädagogischen Vorgaben des Handbuchs: diese beruhen allein auf dem Wissen und den Kenntnissen der Mitarbeitenden in den Qualitätszirkeln. Diese Vorgehensweise halte ich für nicht ausreichend, da derart nicht garantiert werden kann, dass aktuelles bildungstheoretisches Fachwissen berücksichtigt wird. Ziel eines Managementverfahrens ist es, die Abläufe der Gesamtorganisation zu optimieren und zu formalisieren, problematisch erscheint mir hier ebenfalls, dass keinerlei Gewichtung der Bereiche vorgenommen wird. Im Caritas-Handbuch wurden für sämtliche Vorgänge in der Kita Standardvorgaben entwickelt. Ob nun ein formulierter Standard eine Minimalanforderung darstellt, die

womöglich in der Kita-Praxis ohnehin schon erfüllt ist, oder ob mit der Festschreibung von Standards auch inhaltlich anspruchsvollere Ziele verfolgt werden, scheint beliebig zu sein.

Letztlich würde bei einer Zertifizierung ausschließlich überprüft werden, ob die Standards der Handbuchvorgaben mit der Dokumentation übereinstimmen. Die aufgestellten Standards betreffen sämtliche Bereiche der Organisation, aber es existieren keine Kriterien für die inhaltliche Bestimmung eines solchen Standards.

Auch ein Verfahren, das ursprünglich in Wirtschaftszusammenhängen entstanden ist und nun auf einen pädagogischen Bereich übertragen werden soll, muss meines Erachtens primär auf die Weiterentwicklung der Pädagogik in der Kindertagesstätte zugeschnitten werden. Im Vordergrund des Verfahrens der Caritas stand jedoch die Erarbeitung einer formalen Struktur für sämtliche Vorgänge in der Kita – dies ist allerdings durch die Normen der DIN-Vorgaben zwangsläufig gegeben. Daher halte ich ein solches DIN-EN-ISO-Verfahren zur Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität für den Kindertagesstättenbereich für nicht angemessen.

Der Zeitaufwand, der aufgebracht wurde, um das Handbuch zu erstellen, ist beachtlich. Da jedoch da eine weitere Beschäftigung innerhalb der katholischen Kindertagesstätten fraglich erscheint, ist hier zwar offenbar viel Zeit und Geld investiert worden, allerdings scheinen die Konsequenzen weniger weit zu reichen. Selbst die positiven Tendenzen, die sich als direkte Auswirkungen durch das Verfahren ergeben haben, sind nicht nachhaltig angelegt. Aus diesen Gründen lassen sich nur schwer Evaluationskriterien aus diesem Verfahren entwickeln. Es gibt allerdings zwei Aspekte, aus denen man Schlussfolgerungen für die Bewertung eines Qualitätsentwicklungsverfahrens ziehen kann: die sich als positiv erweisende Zusammenarbeit mit den Eltern und die unzureichende Anbindung der Kita an den Verband.

Somit lauten die verfahrensimmanenten Evaluationskriterien wie folgt:

1. Durch ein Qualitätsentwicklungsverfahren sollte erreicht werden, dass eine verbindliche Zusammenarbeit mit den Eltern entwickelt werden kann.
2. Die Nachhaltigkeit eines Verfahrens kann nur gewährleistet werden, wenn eine intensive Anbindung der Kindertagesstätten an den Verband gegeben ist.

## 3.6 Das Qualitätsentwicklungsverfahren des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes Hamburg e. V.

### 3.6.1 Die Perspektive des Dachverbandes

#### 3.6.1.1 Der Verband und seine Mitglieder

Das Qualitätsentwicklungsverfahren des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes Hamburg e.V. (DPWV<sup>887</sup>) trägt den Titel: *Qualitätsempfehlungen für Kitas im Paritätischen*. Zum Zeitpunkt des Interviews mit einem Vertreter des Dachverbandes im Dezember 2008 waren im DPWV „70 Träger mit insgesamt 220 Kitas organisiert, davon haben ca. 150 Kitas, also 75 % [der] Mitglieder, das QE-Verfahren durchlaufen. Der Großteil von ihnen hat das Zertifikat plus dem kollegialen Fachgespräch erhalten. Ein Teil der Kitas hat auch weiterführende Auflagen erhalten, und 10 von ihnen sind noch nicht zertifiziert.“<sup>888</sup> Die verbleibenden Mitglieder haben zum Teil noch kein Qualitätsentwicklungsverfahren begonnen oder andere Verfahren gewählt. 2005 wurde innerhalb des Hamburger Spitzenverbandes die *Qualitätsgemeinschaft KITA* gegründet. In dieser Qualitätsgemeinschaft sind alle Mitglieder vertreten, die sich an dem Qualitätsentwicklungsverfahren des DPWV beteiligen.<sup>889</sup>

#### 3.6.1.2 Entstehungsgeschichte des Verfahrens

1998 gab es innerhalb des DPWV einen Versuch, auf Grundlage des *Kronberger Kreises*<sup>890</sup> ein Qualitätsentwicklungsverfahren zu entwickeln. Nachdem dies allerdings gescheitert war, wurden 2002/2003 mit etwa 50 Teilnehmern auf einem zweitägigen Workshop von Weiterbildnern, Vertretern der Elternschaft, den Kita-Beschäftigten, den Trägern, dem Spitzenverband und den Erzieherfachschulen, und anschließend in einer weiterführenden Arbeitsgruppe, die *Elf Qualitätsempfehlungen* des DPWV erarbeitet.<sup>891</sup>

---

<sup>887</sup> Ich benutze hier der Einfachheit halber das Kürzel DPWV (Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband), obwohl zwar der Gesamtverband so noch heißt, allerdings sich dieser, wie auch der Landesverband in Hamburg, in der Regel nur noch mit *Der Paritätische* bezeichnet.

<sup>888</sup> DPWV-V1-P, Antwort zu Frage 19.

<sup>889</sup> Vgl. DPWV-V1-P, Antwort zu Frage 6.

<sup>890</sup> Vgl. Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen (Hrsg.): *Qualität im Dialog entwickeln. Wie Kindertagesstätten besser werden*. 3. Aufl., 2001.

<sup>891</sup> Vgl. DPWV-V1-P, Antwort zu Frage 1, 2 und 3.



Auch wenn bei der Zusammensetzung der Personengruppe auf die Vielfalt Wert gelegt wurde, bleibt hier die Frage offen, wie weit es gelungen ist, auch wissenschaftliches Grundlagenwissen einfließen zu lassen, oder ob die inhaltliche Richtung des Verfahrens von der zufälligen Zusammensetzung der Gruppe abhing.

### 3.6.1.3 Qualitätsentwicklungsbereiche

Die Qualitätsentwicklung gliedert sich in vier übergeordnete *Qualifizierungsbereiche*<sup>892</sup>:

- Pädagogische Konzepte,
- Pädagogische Praxis,
- Elternarbeit,
- Mitarbeiterqualifikation.

Insgesamt handelt es sich um elf Qualitätsempfehlungen, die als Standardvorgaben fungieren und im Folgenden wörtlich zitiert sind:

- „In unseren Häusern ist die Welt zu Hause. [...]
- Integration ist für uns gelebte Wirklichkeit. [...]
- Wir bauen mit am Netzwerk Stadtteil. [...]
- Wir bieten Erfahrungs- und Erlebnissräume und regen Bildungsprozesse an. [...]
- Wir bereiten Ihre Kinder gut auf die Schule vor. [...]
- Die Meinung Ihrer Kinder ist uns wichtig. [...]
- Bei uns ist Essen mehr. [...]
- Wir bieten Ihnen eine Erziehungspartnerschaft an. [...]
- Sie sollen wissen, was wir tun. [...]
- Wir nehmen Kritik ernst. [...]
- Wir legen Wert auf gut ausgebildetes Personal.“<sup>893</sup>

Bezüglich bildungstheoretischer Grundannahmen wurde seitens eines Verbandsvertreters folgendes Bildungsverständnis dargelegt:

---

<sup>892</sup> Der Paritätische Wohlfahrtsverband Hamburg e. V. (Hrsg.): *Qualitätsempfehlungen. Kitas im Paritätischen*. [Elterninformation]. S. 3f. Die Begriffe nach der Fußnotennummerierung sind im Text als Originalizitate der Information für Eltern entnommen. Sie sind ebenfalls aufgeführt in den *Qualitätsempfehlungen für Kitas im Paritätischen. Arbeitshilfe*. 2008, S. 4.

<sup>893</sup> Der Paritätische Wohlfahrtsverband Hamburg e. V. (Hrsg.): *Qualitätsempfehlungen. Kitas im Paritätischen*. [Elterninformation]. S. 3f. Die entsprechenden Qualitätsempfehlungen sind der Information für Eltern wörtlich entnommen. Die kurzen Erläuterungen, die jeweils unter den Begriffen stehen, habe ich hier weggelassen.

„Wir gehen vom Kind als Akteur seiner eigenen Entwicklung und von der Förderung der Selbstbildungsprozesse aus. Allerdings sind bei uns im Verband die Wertehaltungen der Kitas sehr unterschiedlich und reichen vom selbstbestimmten Lernen bis hin zur Waldorf-Pädagogik. Deshalb ergeben sich z. B. zum Thema Partizipation sehr spannende Diskussionen.“<sup>894</sup>

Der Verband stand demzufolge vor der Aufgabe, ein Qualitätsentwicklungsverfahren zu entwickeln, dem sich das Spektrum der unterschiedlichen Mitgliedseinrichtungen anschließen konnte. Auch wenn es sich bei den Standardvorgaben meines Erachtens eher um assoziative bzw. plakative Begriffe handelt, sind die Schwerpunkte des Verfahrens im Bereich der Pädagogik und der aktiven Einbeziehung der Eltern anzusiedeln. Die Thematik um die Qualifizierung der Mitarbeiterinnen ergänzt diese Schwerpunkte. Zu untersuchen wäre, woher das fachliche Wissen stammt, um das Qualitätsentwicklungsverfahren durch die vier übergeordneten Bereiche mit den elf Qualitätsempfehlungen zu definieren.

#### **3.6.1.4. Materialien und Unterstützung**

Der DPWV Hamburg veröffentlichte 2003 die erste sogenannte *Arbeitshilfe* in Form eines Loseblatt-Handbuchs mit dem Titel *Qualitätsempfehlungen für Kitas im Paritätischen*. Mittlerweile existiert die vierte überarbeitete Auflage (August 2008).<sup>895</sup> Die Arbeitshilfe richtet sich an Kita-Leiterinnen, auch wenn dort explizit darauf hingewiesen wird, dass eine erfolgreiche und nachhaltige Qualität nur durch Mitverantwortung und Partizipation der Kita-Teammitglieder gelingen kann.<sup>896</sup>

Die Ordner mit den Arbeitsmaterialien sollen dazu dienen, eine Weiterentwicklung der einrichtungsspezifischen Ansätze zu fördern. Dies beinhaltet, dass sich die Kindertagesstätten mit ihren *Qualitätsstandards* auseinandersetzen und für jeden der elf Oberbegriffe der Qualitätsempfehlungen ihre eigene Qualität definieren sollen. Die Arbeitshilfen werden in Beziehung zum *Situationsansatz* gestellt, der Rahmen ist aber so gestaltet, dass es trotzdem möglich ist, auch andere pädagogische Ansätze von Kindertages-

---

<sup>894</sup> DPWV-V1-P, Antwort zu Frage 13.

<sup>895</sup> Vgl. Der Paritätische Wohlfahrtsverband Hamburg e. V. (Hrsg.): *Qualitätsempfehlungen für Kitas im Paritätischen. Arbeitshilfe*. 2008.

<sup>896</sup> Vgl. Der Paritätische Wohlfahrtsverband Hamburg e. V. (Hrsg.): *Qualitätsempfehlungen für Kitas im Paritätischen. Arbeitshilfe*. 2008, S. 6.

stätten, die z. B. nach Reggio, Waldorf oder Montessori arbeiten, hiermit weiterzuentwickeln.<sup>897</sup>

Die Unterstützung für den Qualitätsprozess seitens des Dachverbandes wird wie folgt beschrieben:

„Fortbildungen aus unserem Fortbildungsprogramm können von allen Kitas genutzt werden. Für die elf Qualitätsempfehlungen sind einrichtungsindividuelle Umsetzungen zu finden, das schaffen die Kitas allein. Unsere Materialien zur Qualitätsentwicklung, die ausführlichen Arbeitshilfen und auch das vierseitige, farbige Informationsblatt für Eltern als Konvolute zu je 1.000 Exemplaren stellen wir seitens des Verbandes kostenlos zur Verfügung.“<sup>898</sup>

Der Ordner, bestehend aus einer Loseblattsammlung,<sup>899</sup> ist folgendermaßen strukturiert: Die elf Qualitätsempfehlungen stellen Rubriken dar, die den vier Qualifizierungsbereichen zugeordnet sind. In jedem Qualifizierungsbereich gibt es zu den einzelnen Qualitätsempfehlungen eine theoretische Einführung, auf die dann ein Praxisteil mit Beispielen bester pädagogischer Praxis folgt. Für die entsprechende Qualitätsempfehlung werden anhand eines Schaubildes ein oder mehrere Ziele benannt, Maßnahmen beschrieben und Beispiele für Methoden und Instrumente zur Umsetzung in der Praxis angegeben. Außerdem werden für jeden Themenkomplex Literaturhinweise gegeben.

Es folgt noch eine Reihe Anlagen, die als Praxishilfen bezeichnet werden. Hierbei handelt es sich für die jeweiligen Qualifizierungsbereiche z. B. um Anleitungen für pädagogische Handlungsfelder, Hilfen zur Erstellung einer Konzeption oder um Durchführungsvorschläge für Kinderbeteiligungsformen, Checklisten zur Raumgestaltung oder Stadtteilvernetzung, Beobachtungsbögen, Elternbriefe für die Eingewöhnungsphase, Regeln für Elterngespräche, Einarbeitungspläne für neue Mitarbeiterinnen oder einen Leitfaden für die Struktur einer Dienstbesprechung.

Der Verband stellt den Einrichtungen die Materialien zur Durchführung des DPWV-Qualitätsentwicklungsverfahrens zur Verfügung. Genutzt werden können auch die allgemeinen verbandsinternen Fortbildungsangebote. Die Umsetzung selbst und die Darlegung, wie sich die elf Qualitätsempfehlungen dann konkret in der jeweiligen Kita auswirken, muss die Kita ohne weitere Hilfestellung bewerkstelligen. Zu klären bleibt, ob die Materialien so verständlich sind, dass sie selbsterklärend sind, und ob sie zwangsläufig verwendet werden müssen, um sich zu jeder der elf Qualitätsversprechen zu verorten.

---

<sup>897</sup> Vgl. Der Paritätische Wohlfahrtsverband Hamburg e. V. (Hrsg.): *Qualitätsempfehlungen für Kitas im Paritätischen. Arbeitshilfe*. 2008, S. 4ff.

<sup>898</sup> DPWV-V1-P, Antwort zu Frage 7.

<sup>899</sup> Vgl. Der Paritätische Wohlfahrtsverband Hamburg e. V. (Hrsg.): *Qualitätsempfehlungen für Kitas im Paritätischen. Arbeitshilfe*. 2008.

### 3.6.1.5 Verantwortliche für den Umsetzungsprozess in der Kindertagesstätte

Der Kita-Leitung kommt die Aufgabe zu, den Qualitätsentwicklungsprozess in ihrer Kindertagesstätte zu initiieren. Im Interview mit einem Verbandsvertreter wurde auch auf den organisatorischen Rahmen für die Umsetzung eingegangen:

„Die Kita-Leitung beginnt im Team mit einem Thema bzw. einer Empfehlung, dabei kann man sieben bis acht Empfehlungen auf Dienstbesprechungen umsetzen. Um alle Empfehlungen zu bearbeiten, sind dann in jeder Kita noch insgesamt zwei bis drei Studientage zusätzlich erforderlich, denn auf jede Qualitätsempfehlung muss die jeweilige Kita eine eigene, individuelle Antwort finden. Die Qualitätsempfehlungen beschreiben letztlich die zu erreichenden Mindeststandards.“<sup>900</sup>

Betrachtet man die Erläuterungen zu den einzelnen Qualitätsempfehlungen genauer, so weisen diese einen sehr allgemeinen Charakter auf. Auch die verbindlichen Vorgaben werden nicht ausführlicher präzisiert. Als Beispiel führe ich hier eine Erläuterung der folgenden Qualitätsempfehlung an: „Wir bieten Erfahrungs- und Erlebnisräume und regen Bildungsprozesse an“<sup>901</sup>. Die Erläuterung hierzu lautet folgendermaßen:

„Kinder wollen in ihren individuellen Entwicklungsprozessen unterstützt und gefördert werden. Auf der Grundlage gezielter Beobachtung und gemeinsamer Gespräche entwickeln wir mit den Kindern Angebote und Projekte, die sie in der Entwicklung ihrer naturwissenschaftlichen, musischen, sprachlichen, kreativen, sozialen und motorischen Interessen unterstützen.“<sup>902</sup>

Es bleibt hier völlig offen, wie dies geschehen soll, und ist somit den Kita-Leiterinnen überlassen, wie sie diese Standardanforderungen bezüglich Beobachtung oder Entwicklungsförderung in den unterschiedlichen Bereichen ausgestalten und konkret definieren.

### 3.6.1.6 Zertifizierung und Rezertifizierung

Im Ordner der Loseblattsammlung des DPWV befindet sich zusätzlich ein Dokumentationssteil, der Vorlagen für Protokolle enthält, die für die erste *Zertifizierung* erstellt werden müssen. Für den Prozess zum Erreichen der Erstzertifizierung wird mindestens ein

---

<sup>900</sup> DPWV-V1-P, Antwort zu Frage 4.

<sup>901</sup> Der Paritätische Wohlfahrtsverband Hamburg e. V. (Hrsg.): *Qualitätsempfehlungen. Kitas im Paritätischen*. [Elterninformation]. S. 3.

<sup>902</sup> Der Paritätische Wohlfahrtsverband Hamburg e. V. (Hrsg.): *Qualitätsempfehlungen. Kitas im Paritätischen*. [Elterninformation]. S. 3.

Jahr angesetzt. Jede Kindertagesstätte muss entsprechend der jeweiligen Qualitätsempfehlungen die für die Kita spezifischen Umsetzungen darlegen. Eingereicht werden müssen die vorgegebenen Dokumentationsprotokolle zu den elf einzelnen Standardvorgaben sowie ein schriftliches Einrichtungskonzept und eine unterzeichnete Erklärung der Mitgliedsorganisation (des Trägers und der Leitung), in der die Einhaltung der einrichtungsspezifischen Umsetzung der Vorgaben bestätigt wird.<sup>903</sup>

Die *Überprüfungskommission* besteht aus zwei Prüferinnen der *Qualitätsgemeinschaft KITA*<sup>904</sup>, einem Vertreter des Landeselternausschusses Hamburg (LEA), einer Ausbildungsvertreterin sozialpädagogischer Berufe, einem Vertreter des DPWV und einer externen Prüferin, derzeit eine Erziehungswissenschaftlerin.<sup>905</sup> Über das Prüfverfahren und das Zertifikat äußerte sich ein Verbandsvertreter folgendermaßen:

„Die Kitas bekommen eine verbandliche Urkunde und einen Türaufkleber. Die Qualitätsgemeinschaft Kita legt die Prüfkriterien fest und verleiht das Verbandsqualitätszeichen des DPWV. [...] Bei dem Prüfverfahren handelt es sich um ein kollegiales Prüfverfahren.“<sup>906</sup>

Für die weiteren *Rezertifizierungen* der Kindertagesstätten erfolgte 2008 seitens der *Qualitätsgemeinschaft KITA* und Verbandsvertreter in Zusammenarbeit mit einer zertifizierten TQM<sup>907</sup>-Managerin eine methodische Umstellung des Qualitätsentwicklungsverfahrens auf den *PDCA-Zyklus*<sup>908</sup>. Für die Jahre 2008 und 2009 müssen im Zuge des

---

<sup>903</sup> Vgl. Der Paritätische Wohlfahrtsverband Hamburg e.V. (Hrsg.): *Qualitätsempfehlungen für Kitas im Paritätischen. Arbeitshilfe*. 2008, S. 205.

<sup>904</sup> Die Qualitätsgemeinschaft KITA im Paritätischen Hamburg wurde 2005 als Arbeitsgemeinschaft des Verbands mit eigenem Statut (vom Verbandsrat beschlossen am 23.11.2005) gegründet. Die Ziele sind unter anderem: Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität, Entwicklung von Dokumenten und Verfahren zur Leistungsbeschreibung der Einrichtungen auch für externe Überprüfung, Festlegung von Prüfungsanforderungen und Öffentlichkeitsarbeit. Jede Kindertagesstätte, die nach den Richtlinien des DPWV die Qualitätsentwicklung durchführen möchte, tritt der Qualitätsgemeinschaft bei.

<sup>905</sup> Vgl. Der Paritätische Wohlfahrtsverband Hamburg e. V. (Hrsg.): *Qualitätsempfehlungen für Kitas im Paritätischen. Arbeitshilfe*. 2008. Die Informationen befinden sich im Kapitel B unter *Qualitätsgemeinschaft Kita/Materialien*, jedoch ohne Seitennummerierung.

<sup>906</sup> DPWV-V1-P, Antwort zu Frage 11.

<sup>907</sup> TQM (*Total Quality Management*) Der TQM-Ansatz sieht vor, wie in den DIN-EN-ISO-Normengruppen eine systematische Qualitätssicherung zu betreiben. Hinzu kommt bei TQM jedoch noch ein Humanfaktor, der den Führungsstil im Blickpunkt hat, bezüglich dessen davon ausgegangen wird, dass die Mitarbeiter des Unternehmens miteinbezogen werden müssen. Das US-amerikanische TQM-Modell fand in Europa seine Entsprechung in der Gründung der *European Foundation for Quality Management* (EFQM) Ende der 80er Jahre. Vgl. Pfitzinger, E.: *Der Weg von DIN EN ISO 9000 zu Total Quality Management (TQM)*. Berlin, Wien, Zürich, 1998, S. 24ff.

<sup>908</sup> PDCA: Hierbei handelt es sich um den von William Edwards Deming (1900-1993, US-amerikanischer Qualitätsmanagement-Experte) entwickelten *Regelkreis der ständigen Verbesserung*, auch PDCA genannt, was *Plan* (Planen), *Do* (Durchführen, Handeln), *Check* (Überprüfen), *Act* (Verbessern, Verbesserungsschritte) bedeutet.

Der PDCA-Zyklus (auch *Deming-Kreis* bzw. *Shewhart Cycle*) kann allgemein als kontinuierlicher dynamischer Prozess zur ständigen Qualitätsverbesserung einer Institution definiert werden. Dabei fand der PDCA-Zyklus als Element des Qualitätsmanagements zunächst primär in der Wirtschaft Anwendung, hat mittlerweile aber auch in Institutionen vieler anderer Wirkungsbereiche Einzug gehalten. Deming gliederte den Zyklus in vier Phasen, die nacheinander durchlaufen werden, um die angestrebte Qualitätsverbesserung

Rezertifizierungsprozesses die Bereiche *Bildungsprozesse*, *Erziehungspartnerschaft* und *Mitarbeiterqualifikation* mit der neuen Methode bearbeitet werden. Hinzu kommen zwei weitere Themen, die übergeordnet einbezogen werden müssen; es handelt sich hierbei um *Heterogenität*<sup>909</sup> und *Vernetzung*. In der Loseblattsammlung gibt es für dieses Vorgehen Handlungsanweisungen, bzw. die dafür vorgesehenen Formblätter können auch von der Internetseite des Spitzenverbandes heruntergeladen werden. In der Anleitung werden sieben Arbeitsschritte beschrieben, für die im Rahmen des PDCA-Regelkreises Qualitätsziele, Prozessschritte und Maßnahmen von der einzelnen Kita erarbeitet werden müssen.<sup>910</sup>

Das ursprüngliche methodische Vorgehen, bei der Erstzertifizierung für die einzelnen Qualitätsempfehlungen die Ausgestaltung in der Kita lediglich einmal konkret darzulegen, reichte offenbar für Zertifikatsverlängerungen nicht aus. Es ist mir an sich nicht ersichtlich, warum im Rahmen des Qualitätsentwicklungsverfahrens des DPWW die Vorgehensweise verändert wurde. Ich kann mir dies nur so erklären, dass es sinnlos gewesen wäre, diese erneut für die Rezertifizierung zu dokumentieren. Es erfolgt nun eine Umstellung auf eine aus der Wirtschaft stammende Verfahrensmethodik, mit für die Pädagogik sehr fremden Begrifflichkeiten. Trotzdem sollen nun ausgewählte Standards der *Qualitätsempfehlungen* mithilfe des PDCA-Zyklus bearbeitet werden.

---

zung zu erreichen. Diese Phasen sind mit den Begriffen **Plan-Do-Check-Act** bezeichnet, woraus sich auch der allgemein gebräuchliche Name des Zyklus ableitet.

In der ersten Phase (*Plan*) werden zunächst die möglichen Problemursachen identifiziert sowie priorisiert, zur Verfügung stehende Daten einbezogen und erste Zielvorstellungen festgelegt. Während der zweiten Phase (*Do*) wird ein Maßnahmenkatalog erstellt und mit einer Umsetzung der Ziele im kleinen Maßstab begonnen. In der dritten Phase (*Check*) folgt ein Vergleich zwischen dem Soll- und dem Ist-Zustand nach den ersten Umsetzungsversuchen, damit überprüft werden kann, ob jene die gewünschten Ergebnisse bereits gezeitigt haben bzw. noch zeitigen werden. In der vierten Phase (*Act*) erfolgt schließlich nach Evaluierung des bisherigen Prozessverlaufs eine eventuell notwendige Modifikation der Umsetzung sowie deren umfassende Anwendung, um die gewünschten Verbesserungen zu erzielen.

Deming veranschaulichte die vier Schritte des PDCA-Zyklus durch ein Kreismodell, worin unterstützende Fragestellungen zu jedem einzelnen Prozessschritt der zusätzlichen Verdeutlichung dienen. Das Wesen der Deming'schen Qualitätsverbesserung ist zyklisch, d. h., die vier Phasen werden wiederholt durchlaufen. So kann gewährleistet werden, dass das ursprüngliche Problem immer mehr eingegrenzt und die Umsetzung optimiert werden kann, indem akkumuliertes Wissen aus den vorherigen Durchläufen des Zyklus Berücksichtigung findet.

Vgl. Deming, W. E.: *Out of the Crisis*. MIT Press, Cambridge, USA, 2000, S. 88f.

<sup>909</sup> Der Begriff Heterogenität ist eines der beiden *Querschnittsthemen* und bezieht sich hier auf zwei der Qualitätsempfehlungen, nämlich auf „In unseren Häusern ist die Welt zu Hause“ und „Integration ist gelebte Wirklichkeit“. Gemeint ist die „Integration behinderter Kinder“ und die „Multikulturelle Vielfalt“. Der Paritätische Wohlfahrtsverband Hamburg e. V. (Hrsg.): *Qualitätsempfehlungen für Kitas im Paritätischen. Arbeitshilfe*. 2008, S. 209 und S. 219.

<sup>910</sup> Vgl. Der Paritätische Wohlfahrtsverband Hamburg e. V. (Hrsg.): *Qualitätsempfehlungen für Kitas im Paritätischen. Arbeitshilfe*. 2008, S. 209ff.

### 3.6.2 Die Perspektive der Kitas des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes

Im Block der sieben DPWV-Interviews mit Kita-Leitungen oder Qualitätsbeauftragten wurden kleinere (mit beispielsweise nur einer Kita) und auch größere Träger (mit bis zu zehn und mehr Kindertagesstätten) befragt.

#### 3.6.2.1 Inhalte der Qualitätsentwicklung

Die Themen der Qualitätsentwicklung des DPWV wurden von den Interviewten als Standardvorgaben des Verbandes bezeichnet, die zu erfüllen seien bzw. deren Umsetzung schriftlich dargelegt werden müsse.<sup>911</sup>

In den Interviews wurden folgende Hauptinhalte der Zertifizierungs- und Rezertifizierungsphase benannt (Reihenfolge entsprechend der Häufigkeit der Nennungen):

1. Zusammenarbeit mit Eltern<sup>912</sup>,
2. Weiterqualifizierung der Mitarbeiterinnen<sup>913</sup>,
3. „Bildungsprozesse“<sup>914</sup>,
4. „Partizipation der Kinder“<sup>915</sup>.

Als weitere Themen des Qualitätsentwicklungsverfahrens wurden vereinzelt die nachstehenden Punkte angeführt: „Ernährung“,<sup>916</sup> Vernetzung im Stadtteil,<sup>917</sup> Vorbereitung auf die Schule<sup>918</sup> und Integration<sup>919</sup>.

Für die Erstzertifizierung sprach eine Kita-Leiterin von „elf Empfehlungen“<sup>920</sup> des DPWV, zu denen man sich schriftlich zu äußern hätte.

Bei der Rezertifizierung handele es sich um drei Themen, die mit der neu eingeführten Methode des PDCA-Zyklus bearbeitet werden sollen. Es geht hierbei um die Weiterqua-

---

<sup>911</sup> Vgl. DPWV-1, Antwort zu Frage 3; vgl. DPWV-2, DPWV-6, Antwort zu Frage 2; vgl. DPWV-3, Antwort zu Frage 4.

<sup>912</sup> Vgl. DPWV-1, DPWV-6, Antwort zu Frage 3; vgl. DPWV-2, DPWV-3, DPWV-4, DPWV-5, DPWV-7, Antwort zu Frage 2.

<sup>913</sup> Vgl. DPWV-1, DPWV-2, DPWV-4, DPWV-5, DPWV-6, Antwort zu Frage 3; vgl. DPWV-3, DPWV-7, Antwort zu Frage 2.

<sup>914</sup> DPWV-2, DPWV-4, Antwort zu Frage 2; DPWV-1, DPWV-3, Antwort zu Frage 4; DPWV-6, Antwort zu Frage 3; vgl. DPWV-5, Antwort zu Frage 2.

<sup>915</sup> DPWV-1, Antwort zu Frage 3; DPWV-2, Antwort zu Frage 2; DPWV-3, Antwort zu Frage 4; DPWV-5, Antwort zu Frage 8; vgl. DPWV-4, Antwort zu Frage 2.

<sup>916</sup> DPWV-2, DPWV-7, Antwort zu Frage 7; vgl. DPWV-4, Antwort zu Frage 7.

<sup>917</sup> Vgl. DPWV-1, Antwort zu Frage 3; vgl. DPWV-2, DPWV-7, Antwort zu Frage 2.

<sup>918</sup> Vgl. DPWV-2, DPWV-3, Antwort zu Frage 2.

<sup>919</sup> Vgl. DPWV-2, Antwort zu Frage 2.

<sup>920</sup> DPWV-1, Antwort zu Frage 3.

lifizierung der Mitarbeiterinnen, die Zusammenarbeit mit den Eltern und aus dem pädagogischen Bereich um die Prozesse der Bildung.<sup>921</sup> Neben diesen drei inhaltlichen Schwerpunkten für die erneute Überprüfung sprach eine Befragte noch von weiteren drei Unterkategorien, die bei allen Punkten berücksichtigt werden sollen: „Ja, die Querschnittsthemen sind Partizipation, Vernetzung in den Stadtteil und Heterogenität.“<sup>922</sup>

### **3.6.2.1.1 Zusammenarbeit mit Eltern**

Im Themenkreis Zusammenarbeit mit den Eltern wurde auch der Begriff „Erziehungspartnerschaft“<sup>923</sup> verwendet. Dieser Standardkategorie wurde ebenfalls der Punkt „Beschwerdemanagement“<sup>924</sup> zugeordnet, zu dem im Rahmen des Qualitätsentwicklungsverfahrens von den Kitas weiterführende schriftliche Erläuterungen gefordert werden.

### **3.6.2.1.2 Weiterqualifizierung der Mitarbeiterinnen**

Hier soll in tabellarischen Formblättern schriftlich dargelegt werden, auf welche Weise die Personalauswahl geschieht, wie Fortbildungen der Mitarbeiterinnen gewährleistet werden oder ob ein jährliches Gespräch zwischen Leitung und Mitarbeiterin stattfindet.<sup>925</sup>

### **3.6.2.1.3 Bildungsprozesse**

Die Qualitätsentwicklung des DPWV basiert laut einer Kita-Leiterin auf den „Bildungsempfehlungen“<sup>926</sup>. Eine andere Befragte benannte die Hamburger Bildungsempfehlungen als Teilbereich des Verfahrens, bezüglich dessen sie jedoch nur einen Bereich der Bildungsthemen im Rahmen der Rezertifizierung bearbeiten werde.<sup>927</sup> Eine weitere Interviewpartnerin äußerte ebenfalls, dass die „Bildungsempfehlungen“<sup>928</sup> herangezogen werden müssten.

Wie die Hamburger Bildungsempfehlungen im Punkt *Bildungsprozesse* bearbeitet werden sollen, wurde in den Aussagen der Interviewpartnerinnen nicht eingehender erläutert.

---

<sup>921</sup> Vgl. DPWV-1, DPWV-2, DPWV-6, Antwort zu Frage 3.

<sup>922</sup> DPWV-1, Antwort zu Frage 3.

<sup>923</sup> DPWV-1, DPWV-2, DPWV-3, Antwort zu Frage 3.

<sup>924</sup> DPWV-2, DPWV-4, Antwort zu Frage 2.

<sup>925</sup> Vgl. DPWV-4, Antwort zu Frage 2 und 3; vgl. DPWV-6, Antwort zu Frage 3.

<sup>926</sup> DPWV-1, Antwort zu Frage 2.

<sup>927</sup> Vgl. DPWV-3, Antwort zu Frage 4.

<sup>928</sup> DPWV-4, Antwort zu Frage 3.



#### **3.6.2.1.4 Partizipation der Kinder**

Dieser Schwerpunkt des Qualitätsentwicklungsverfahrens wurde in den Interviews mehrfach explizit genannt. Für die Rubrik der Mitwirkung der Kinder wurde von zwei Befragten eine sogenannte „Kinderkonferenz“<sup>929</sup> als eine Möglichkeit der Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag genannt.

Der DPWV hat zu verschiedenen Grundthemen Standards vorgegeben, zu denen die Kitas Stellung beziehen müssen, wie sie in dem jeweiligen Bereich die Standardvorgaben umsetzen. Die Umsetzungsergebnisse der einzelnen Kita werden dann auch zum Punkt Kinderpartizipation schriftlich in tabellarische Formblätter eingetragen.

#### **3.6.2.2 Implementierung der Qualitätsentwicklung**

Die Standards des Qualitätsentwicklungsverfahrens mit den elf Qualitätsempfehlungen des DPWV wurden laut einer Befragten von Jahresbeginn 2004 an entwickelt. Seit August 2005 begann dann die Implementierung in den Kindertagesstätten.<sup>930</sup> Die Überprüfung der Kitas und die Zertifizierung fanden im Jahr 2006 statt.<sup>931</sup> Drei Befragte äußerten sich dahingehend, dass die Überprüfung schon verhältnismäßig lange her sei. Eine dieser Kita-Leiterinnen räumte ein, dass sie nicht genau wüsste, wie das Verfahren bezeichnet würde,<sup>932</sup> die anderen beiden erinnerten sich zunächst nicht an die Gliederung bzw. die inhaltliche Struktur<sup>933</sup>.

Die Entscheidung, das Verfahren des DPWV zu implementieren, sei durch die Mitgliedschaft in dem Verband vorgegeben, bzw. Trägerangelegenheit gewesen; dies wurde von allen sieben Befragten geäußert.<sup>934</sup> Zwei Kita-Leiterinnen führten darüber hinaus an, dass sie dadurch gleichzeitig eine kostengünstige Variante gewählt hätten.<sup>935</sup>

An der Ungenauigkeit der Angaben, und dass inhaltliche Gesichtspunkte teilweise nicht mehr präsent waren, zeigt sich, dass der Prozess mit der Erstzertifizierung praktisch zum Erliegen gekommen war.

---

<sup>929</sup> DPWV-2, DPWV-4, Antwort zu Frage 2.

<sup>930</sup> Vgl. DPWV-3, Antwort zu Frage 1.

<sup>931</sup> Vgl. DPWV-1, DPWV-4, Antwort zu Frage 1.

<sup>932</sup> Vgl. DPWV-5, Antwort zu Frage 1.

<sup>933</sup> Vgl. DPWV-2, DPWV-6, Antwort zu Frage 1.

<sup>934</sup> Vgl. DPWV-1, DPWV-3, DPWV-4, DPWV-6, DPWV-7, Antwort zu Frage 2; vgl. DPWV-2, DPWV-5, Antwort zu Frage 3.

<sup>935</sup> Vgl. DPWV-1, Antwort zu Frage 2; vgl. DPWV-2, Antwort zu Frage 3.

### 3.6.2.3 Methodik und Beteiligung der Mitarbeiterinnen

Bevor das Qualitätsentwicklungsverfahren in den Kitas eingeführt wurde, so eine Befragte, gab es im Verband einen Zeitraum von anderthalb Jahren der Entwicklung, in dem die sogenannten „Qualitätsstandards“<sup>936</sup> formuliert wurden.

Die Interviewpartnerinnen unterschieden innerhalb der Qualitätsentwicklung des DPWV zwei Verfahren: die elf Qualitätsempfehlungen und den zur Rezertifizierung neu eingeführten PDCA-Zyklus, wobei nach Auffassung einer Kita-Leiterin ein Verfahren in das andere übergehe.<sup>937</sup> Den methodischen Übergang zum Verfahren für die Rezertifizierung schildern zwei Befragte als wiederholte Aufarbeitung oder nachhaltige Verstetigung:

„Die Inhalte sind eigentlich gleich, das eine baut auf dem anderen auf. Also, das erste war eher eine grobe Übersicht über verschiedene Standards, und das, was wir jetzt haben, geht genauer in diese einzelnen Standards. Ich gebe Ihnen ein Beispiel: [...] Zum Thema Transparenz wollten wir z. B. auflisten, was wir dazu in der Kita machen, eben Fotos aushängen, Entwicklungsgespräche. Und jetzt geht es darum, diese einzelnen Punkte noch einmal aufzuarbeiten und in diesen PDCA-Zyklus zu bringen.“<sup>938</sup>

„Das erste Mal mussten wir zu allen Bereichen, die in den Qualitätsempfehlungen waren, mindestens zwei oder drei Beispiele geben. [...] In diesem neuen Verfahren, Plan-Do-Check-Act, ist es so, dass wir uns zu zwei Bereichen bzw. zu – nein, mehr. [...] Also, es gibt mehrere Bereiche, zu denen wir eine Prozess- oder Maßnahmenplanung bis zur Überprüfung machen müssen. Die Rezertifizierung beinhaltet einen Arbeitsweg, wenn man so will. Am Anfang war es nur zu zeigen, inwieweit man diese Qualitätsempfehlungen, in welchen Bereichen und wie man es macht, und im zweiten Bereich geht es darum, wie ich Qualität durch einen durchdachten Prozess nachhaltig sichern kann.“<sup>939</sup>

Obwohl jedoch die erhöhte Intensität betont wird, bleiben die Beschreibungen zum PDCA-Zyklus eher diffus:

„Also, ich glaube einfach, dass der PDCA-Zyklus noch einmal intensiver ist. Bei der ersten Runde ging es ja darum, kurz und stichwortartig aufzuschreiben, was man anbietet, wer es macht, und hier ist es erst einmal der Stand, wo ist das Ziel, und wenn nicht, was könnte daraus entstehen?“<sup>940</sup>

---

<sup>936</sup> DPWV-3, Antwort zu Frage 1.

<sup>937</sup> Vgl. DPWV-6, Antwort zu Frage 2.

<sup>938</sup> DPWV-2, Antwort zu Frage 6.

<sup>939</sup> DPWV-4, Antwort zu Frage 2.

<sup>940</sup> DPWV-5, Antwort zu Frage 13.

„Es ist nicht weniger dadurch, dass es von zwölf auf drei heruntergekürzt ist. Damals war es so, dass alle zwölf bearbeitet werden mussten, und jetzt werden nur noch drei bearbeitet, aber dafür unter dem PDCA-Zyklus, Plan-Do-Check-Act. [...] Eigentlich ist es hier wie bei dem ersten Verfahren, dass es einen Zustand dokumentiert, in dem ich mich befinde.“<sup>941</sup>

Auch wird kritisiert, dass das neue Verfahrensweise schwer verständlich sei:

„Ich bin gerade dabei, diese Methode im Team vorzustellen, denn das Team muss sich ja erst einmal gedanklich daran koppeln, ich meine, wir im Leitungskreis haben ja schon eine ganze Zeit gebraucht, um das PDCA zu verstehen. [...] Das ist nicht so einfach, weil man erst einmal begreifen muss, worum es dabei überhaupt geht und wie es gedanklich zu verstehen ist.“<sup>942</sup>

Den Kitaleiterinnen ist durchaus bekannt, dass der PDCA Zyklus für die Rezertifizierungsphase nicht aus dem pädagogischen Bereich stammt. Die Methode komme aus dem Sektor Krankenhaus und sei für den Kita-Bereich vom Verband angepasst worden, erläuterten zwei Kita-Leiterinnen.<sup>943</sup>

Eine Einweisung in dieses Verfahren der Qualitätsentwicklung erhielten die Kita-Leitungen vom DPWV. Hierbei wurde von Einführungsschulungen gesprochen, die zwei Stunden dauerten bzw. ganztägig stattfanden.<sup>944</sup>

Die Anforderungen durch das Verfahren des DPWV, die zur Erstzertifizierung führen, konnten anscheinend relativ einfach umgesetzt werden. Es genügte laut einer Interviewpartnerin, die praktische Ausgestaltung in Stichpunkten aufzulisten. Die Kitas mussten letztlich nur darlegen, welche Maßnahmen sie zur jeweiligen Qualitätsempfehlung umgesetzt hatten. Diese Vorgehensweise spricht nicht dafür, dass eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Qualitätsentwicklung stattgefunden hat.

Anders wird das neue Verfahren des PDCA-Zyklus für die Rezertifizierung beurteilt. Es wurde angedeutet, dass das Erlernen der Methodik mit Schwierigkeiten verbunden sei, aber es existiert offenbar auch die Meinung, dass die Beschäftigung mit den Themen der Qualitätsentwicklung durch das neue Verfahren intensiver würde.

Ganz unterschiedlich wirkten in den untersuchten Kitas die Mitarbeiterinnen bei dem Qualitätsentwicklungsverfahren mit, so gäbe es Leitungen, welche die Anforderungen

---

<sup>941</sup> DPWV-2, Antwort zu Frage 3.

<sup>942</sup> DPWV-2, Antwort zu Frage 3.

<sup>943</sup> Vgl. DPWV-1, Antwort zu Frage 3; vgl. DPWV-4, Antwort zu Frage 13.

<sup>944</sup> Vgl. DPWV-1, Antwort zu Frage 13; vgl. DPWV-3, Antwort zu Frage 3 und 13.

bearbeiten, ohne die Mitarbeiterinnen einzubeziehen. Wie divergierend die Umsetzung war, zeigen die folgenden Zitate:

„Es ist schon so, dass das ganze Team mitwirkt, mitwirken muss, sonst macht es ja keinen Sinn. Qualität wird ja nicht nur von der Leitung erarbeitet, sondern auch von den Mitarbeitern, und wir besprechen die einzelnen Themen gemeinsam in der Dienstbesprechung.“<sup>945</sup>

„Wir haben eine Kollegin, die uns als Qualitätsbeauftragte da durchgeführt hat, sie war die Schnittstelle zu mir, und wir haben es in den Teamsitzungen erarbeitet. Es ist keine Leitungsarbeit gewesen, sondern es ist eine gemeinsame Erarbeitung gewesen.“<sup>946</sup>

„Wir haben Arbeitsgruppen innerhalb des Teams gebildet, sodass nicht alle alles bearbeiten“<sup>947</sup>.

„Dann habe ich mit den KollegInnen überlegt, was Sinn hat, wo einzelne KollegInnen, meistens waren zwei oder drei zusammen, etwas machen, denn dass alle alles machen, ist, glaube ich, ein Wunsch der Behörde und im Speziellen auch vom DPWV, aber das ist zeitlich nicht zu schaffen, aber man kann es schon aufteilen und schwerpunktmäßig schauen.“<sup>948</sup>

„Ich habe daran schon zwei oder drei Tage zuhause gearbeitet, und eigentlich soll es im Team gemacht werden und dies und das, aber da wir nebenbei ja auch noch ein paar Kinder betreuen und auch noch andere Themen haben – [...] Ich kannte die Sachen, die wir hatten, und dann habe ich so weit wie möglich vorbereitet, was ich dachte, und dann habe ich den Kollegen nur noch gesagt, wo sie mitarbeiten sollen.“<sup>949</sup>

„Damals bei der ersten Runde war es so, dass ich in Vorlauf gegangen bin, weil ich einfach diejenige bin, die im Grunde sowieso das Gesamtkonzept überblickt, in der Hand hat oder auch führt. Danach habe ich mich an einem Teamtag mit dem Team zusammengesetzt und habe es dort vorgetragen, also, in unterschiedlicher Aufteilung. Und da war es so, dass jeder melden konnte: Ja, es wäre toll, wenn wir es so machen könnten. Oder: Super, so machen wir es. [...] Wenn es da noch Anmerkungen gab, wurde das angekreuzt, aber eigentlich war es damit durch.“<sup>950</sup>

Es existiert keine einheitliche Auffassung darüber, ob die Beteiligung aller Erzieherinnen notwendig, sinnvoll oder durchführbar ist. Allerdings besteht ein Unterschied, ob inhaltliche Themen gemeinsam auf Dienstbesprechungen erörtert werden, man sich in

---

<sup>945</sup> DPWV-6, Antwort zu Frage 3.

<sup>946</sup> DPWV-3, Antwort zu Frage 2.

<sup>947</sup> DPWV-1, Antwort zu Frage 5.

<sup>948</sup> DPWV-2, Antwort zu Frage 3.

<sup>949</sup> DPWV-4, Antwort zu Frage 3.

<sup>950</sup> DPWV-5, Antwort zu Frage 3.

einer Arbeitsgruppe nur mit einem Teilgebiet beschäftigt oder die Kita-Leitung die Vorgaben macht. Da die Ausgestaltung der einzelnen Qualitätsempfehlungen je nach Kita sehr unterschiedlich ausfällt, wird auch die Intensität der Bearbeitung der Themen je nach Beteiligung stark differieren.

#### **3.6.2.4 Zeit- und Arbeitsaufwand**

Die Zeit für den ersten Qualitätsentwicklungsprozess bis zur Überprüfung wurde unterschiedlich mit einem Vierteljahr bis zu einem Dreivierteljahr beziffert.<sup>951</sup> Für den Prozess der Rezertifizierung mithilfe des PDCA-Zyklus wurde ein Zeitraum von etwa einem halben Jahr von einer Befragten erwähnt,<sup>952</sup> eine andere Leiterin sprach von ungefähr einem Jahr<sup>953</sup>.

Der Prozess der Qualitätsentwicklung wurde teilweise als „aufwendig“<sup>954</sup> und „arbeitsintensiv“<sup>955</sup> beschrieben. Da jedoch die Mitarbeiterinnen ganz unterschiedlich einbezogen wurden, variierte auch der Arbeitsaufwand für die Leitungskraft oder die Mitarbeiterinnen von Kita zu Kita. Eine Befragte äußerte, dass sie den Großteil des Verfahrens allein bearbeitet hätte, um den ohnehin schon belasteten Mitarbeiterinnen nicht noch mehr Arbeit aufzubürden. Auch für den neuen Zyklus wären mindestens vier Tage notwendig, wenn man es mit den Mitarbeiterinnen umsetzen wolle.<sup>956</sup> In einigen Kitas wurde die Qualitätsentwicklung auf den Dienstbesprechungen erarbeitet, andere führten einen zusätzlichen Teamtag durch.<sup>957</sup> Ein Träger der untersuchten Kitas im DPWV habe zwar der Leitung zusätzliche Stunden eingeräumt, die pädagogischen Mitarbeiterinnen hätten jedoch keine Zeit für Dokumentationen.<sup>958</sup>

Der Zeitraum für beide Qualitätsentwicklungsverfahren des DPWV wurde übergreifend als kurz deklariert. Selbst bei Beteiligung des gesamten Teams ist die Umsetzung meines Erachtens mit geringem zeitlichen Aufwand durch einige Dienstbesprechungen und einen zusätzlichen Teamfortbildungstag zu leisten. Obwohl die Spanne für die Bearbeitung dieses Qualitätsentwicklungsverfahrens nur einen kurzen Zeitraum umfasste,

---

<sup>951</sup> Vgl. DPWV-1, DPWV-6, Antwort zu Frage 3; vgl. DPWV-2, Antwort zu Frage 1 und 14.

<sup>952</sup> Vgl. DPWV-1, Antwort zu Frage 3.

<sup>953</sup> Vgl. DPWV-6, Antwort zu Frage 3.

<sup>954</sup> DPWV-2, Antwort zu Frage 3.

<sup>955</sup> DPWV-7, Antwort zu Frage 17.

<sup>956</sup> Vgl. DPWV-4, Antwort zu Frage 3 und 18.

<sup>957</sup> Vgl. DPWV-1, DPWV-2, DPWV-5, DPWV-6, Antwort zu Frage 3; vgl. DPWV-5, Antwort zu Frage 18; vgl. DPWV-7, Antwort zu Frage 17.

<sup>958</sup> Vgl. DPWV-6, Antwort zu Frage 3 und 11.

wurde dies teilweise trotzdem in einen Zusammenhang mit der ohnehin schon arbeitsintensiven Situation der Erzieherinnen gestellt.

### 3.6.2.5 Unterstützung und Kritik

Die schriftlichen Unterlagen des DPWV, die sogenannten Arbeitshilfen, wurden von einigen Befragten als unterstützend charakterisiert, da dort methodische Hilfen oder Vorlagen für die Bearbeitung der Themen vorgegeben seien. Die Beratung der Leitungskolleginnen untereinander wurde von drei Interviewpartnerinnen als förderlich beschrieben. Einige Kita-Leitungen äußerten, dass sie durch die Einführung in den PDCA-Zyklus, die der Dachverband anbiete, Unterstützung erführen.<sup>959</sup> Während einerseits erwähnt wurde, dass Verbandsvertreter den Kita-Leitungen persönlich oder per Telefonberatung zur Verfügung stünden,<sup>960</sup> schilderte eine Befragte, dass sie eine externe Moderation hinzugezogen hätte<sup>961</sup>. Man gewinnt anhand der Aussagen durchaus den Eindruck, dass der Verband bemüht ist, seine Mitglieder bei der Umsetzung des Verfahrens entsprechend zu unterstützen. Vor allem die Qualitätsentwicklungsunterlagen und Einführungsveranstaltungen des Verbands wurden als hilfreich empfunden.

An kritischen Aspekten wurden folgende Punkte benannt. Eine Befragte beschrieb inhaltliche Schwierigkeiten, die sie mit den Standardvorgaben hatte,<sup>962</sup> eine andere Kita-Leiterin gab an, dass es ihr und ihren Mitarbeiterinnen schwerfiel, ihre Arbeit „in diese kleinen Kästchen zu pressen“<sup>963</sup>. Für die abgegebenen Unterlagen wünschte sie sich eine zeitnähere Rückmeldung.<sup>964</sup>

Das Verfahren habe keine nachhaltige Wirkung und ein Problem bliebe, nämlich, dass man zwar zu einzelnen Themen etwas aufzuschreiben habe, es aber nicht kontrollierbar sei, ob dies in der Praxis auch so stattfände.<sup>965</sup> Hierzu gab die entsprechende Kita-Leiterin folgendes Beispiel:

„[D]as Beschwerdemanagement, dazu haben wir noch einmal sehr viel neu erarbeitet, denn da sind bestimmte Standards vorgegeben, wie mit so einem Beschwerdeleitfaden gearbeitet werden soll. Ich weiß einfach, weil ich auch in den Prüfungen saß, dass es

<sup>959</sup> Vgl. DPWV-1, DPWV-2, DPWV-3, DPWV-4, DPWV-5, DPWV-6, DPWV-7, Antwort zu Frage 13; vgl. DPWV-3, Antwort zu Frage 3; vgl. DPWV-5, Antwort zu Frage 11; vgl. DPWV-6, Antwort zu Frage 3 und 10; vgl. DPWV-7, Antwort zu Frage 2.

<sup>960</sup> Vgl. DPWV-4, Antwort zu Frage 13.

<sup>961</sup> Vgl. DPWV-1, Antwort zu Frage 3 und 13.

<sup>962</sup> Vgl. DPWV-2, Antwort zu Frage 2.

<sup>963</sup> DPWV-3, Antwort zu Frage 2.

<sup>964</sup> Vgl. DPWV-3, Antwort zu Frage 13.

<sup>965</sup> Vgl. DPWV-2, Antwort zu Frage 2.

diesen Beschwerdeleitfaden in keiner Kita gibt.“<sup>966</sup> Ihrer Ansicht nach sollte die Umsetzung des Verfahrens „in jeder Einrichtung schon genau nachgeprüft werden, damit nicht irgendetwas geschrieben wird.“<sup>967</sup>

Eine Kita-Leiterin sprach davon, dass die Erstüberprüfungssituation keinen partnerschaftlichen Charakter gehabt und dadurch, dass der Verband das PDCA-Verfahren nicht rechtzeitig entwickelt hätte, gerieten die Kitas bei der Umsetzung in zeitliche Bedrängnis.<sup>968</sup>

Das Verfahren und die Überprüfung wurde noch von einer weiteren Befragten kritisch beurteilt:

„Es gibt im gegenwärtigen Zertifizierungszyklus natürlich Einwände und auch ganz stark von meiner Seite, dass das Ganze sehr theoretisch gestützt ist und ein praktischer Nachweis eigentlich überhaupt nicht existiert, und zwar behaupte ich das aufgrund folgender Tatsache: Man macht beim DPWV eine Anhörung – bis jetzt, es wird ja jetzt anders – man lässt die betroffenen Personen zu Wort kommen, schaut sich die Unterlagen an, aber wir wissen ja alle, dass Papier sehr geduldig ist, und solange es Papier gibt, kann man auch viel schreiben, aber die praktische Begehung mit Besuchen der Einrichtung war nicht gegeben, und das war einer der wesentlichen Kritikpunkte meinerseits, der mich auch dazu geführt hat zu sagen, dass ich auf diese Zertifizierung und dieses Zertifikat nicht sehr großen Wert gelegt habe, dass sie eigentlich nicht wirklich das bringen, was sie bringen sollten, nämlich dass man allgemein, hamburgweit einen verbindlichen Standard hat. Es gab Aussagen wie: Beschreiben Sie bitte Ihre Tätigkeit der Teilnahme an der Essenzubereitung. Und dann gab es dazu Aussagen: Ja, die Kinder können regelmäßig riechen, was aus der Küche kommt. Spätestens da habe ich gesagt: Also, das ist nicht so mein Verfahren.“<sup>969</sup>

Betrachtet man die letztgenannte Aussage eingehender, so könnte man die Tatsache, dass Kinder das Essen riechen, auch als sinnliche Wahrnehmungserfahrung werten. Im Rahmen des Verfahrens wurde sich möglicherweise über solche Erfahrungen intensiv ausgetauscht, doch meines Erachtens kritisiert die Kita-Leiterin hier zu Recht die Banalität der Darlegung zum vorgegebenen Standard ‚Bei uns ist Essen mehr‘.

In den kritischen Äußerungen gegenüber dem Verband ist auffällig, dass überwiegend Bezug auf die Zertifizierung genommen wird. Man gewinnt so den Eindruck, dass das Verfahren in erster Linie darauf fokussiert, die entsprechenden Unterlagen auszufüllen,

---

<sup>966</sup> DPWV-2, Antwort zu Frage 2.

<sup>967</sup> DPWV-2, Antwort zu Frage 3.

<sup>968</sup> Vgl. DPWV-1, Antwort zu Frage 18.

<sup>969</sup> DPWV-7, Antwort zu Frage 13.

um das Zertifikat zu erhalten. In zwei Aussagen wurde stark angezweifelt, ob die schriftlich dargelegten Ausführungen der Kitas tatsächlich Eingang in die Praxis gefunden hätten. Der praxisrelevante Nutzen des Qualitätsentwicklungsverfahrens wird somit grundsätzlich infrage gestellt.

### **3.6.2.6 Überprüfung der erreichten Qualität und Zertifizierung**

Der Prüfungsausschuss besteht laut Aussagen zweier Interviewpartnerinnen aus einer Vorsitzenden von der Universität Hamburg, Vertretern des Dachverbandes, Landeselternvertretern und Kita-Leitungen.<sup>970</sup> Insgesamt wären sieben Personen in dem Gremium anwesend gewesen,<sup>971</sup> und das Gespräch hätte eine Stunde gedauert<sup>972</sup>. Zuvor mussten die schriftlichen Unterlagen vorgelegt werden.<sup>973</sup> Eine Befragte erläuterte den Umfang der eingereichten Dokumente für die Erstüberprüfung näher:

„Nein, ich habe nur diesen kleinen Flyer eingereicht, aber nachher war ich selbst in der Kommission und habe auf der anderen Seite gesessen. Da waren Einrichtungen sehr kreativ in der Gestaltung ihrer Ordner usw. Wir waren die ersten und haben standardmäßig nur diese 24 Kopien mitgebracht. Alle Prüfer müssen alles lesen, und es ist sehr aufwendig, wenn man solche Dokumentationen bekommt.“<sup>974</sup>

Eine andere Kita-Leiterin erwähnte, dass sie 12 Blätter eingereicht habe.<sup>975</sup> Als Schwerpunktthemen der Prüfungen benannte eine Kita-Leiterin „die Jahresgespräche und die Kinderkonferenz. Das waren die Punkte, wo immer wieder nachgefragt wurde – und Beschwerdemanagement.“<sup>976</sup> Für die erneute Überprüfung, die Rezertifizierung, könne das Einreichen der Unterlagen auch wie folgt aussehen:

„Der PDCA-Zyklus ist aber auch relativ, man kann auch nur drei Blätter abgeben, also, man muss das nicht alles mit Beispielen belegen, nur, ich bin da ein bisschen genauer.“<sup>977</sup>

Wie aus den oben angeführten Äußerungen zu entnehmen ist, haben die Einrichtungen im Umfang sehr unterschiedliche Unterlagen für die Überprüfung eingereicht. Notwendig waren offensichtlich nur die Formblätter, in denen dokumentiert werden sollte, wie ein Standard in der Einrichtung umgesetzt wird.

<sup>970</sup> Vgl. DPWV-1, Antwort zu Frage 18; vgl. DPWV-2, Antwort zu Frage 14.

<sup>971</sup> Vgl. DPWV-2, Antwort zu Frage 14.

<sup>972</sup> Vgl. DPWV-1, Antwort zu Frage 18.

<sup>973</sup> Vgl. DPWV-1, Antwort zu Frage 18; vgl. DPWV-2, Antwort zu Frage 1; vgl. DPWV-7, Antwort zu Frage 13.

<sup>974</sup> DPWV-1, Antwort zu Frage 18.

<sup>975</sup> Vgl. DPWV-2, Antwort zu Frage 1.

<sup>976</sup> DPWV-4, Antwort zu Frage 2.

<sup>977</sup> DPWV-4, Antwort zu Frage 2.



Während in allen Kitas der kleinen Träger eine Überprüfung stattfände, würden bei den größeren Trägern nur die Hälfte der Einrichtungen zum Gespräch eingeladen, bzw. ausgelost, wobei die Unterlagen von sämtlichen Kindertagesstätten schriftlich vorliegen müssten.<sup>978</sup>

Der Charakter der Überprüfung solle ein partnerschaftlicher mit fachlichem Austausch sein,<sup>979</sup> allerdings beschrieb eine Befragte, dass sie zu den ersten geprüften Einrichtungen gehörte und im Anschluss an das Gespräch das Gefühl hatte, die Prüfung nicht bestanden zu haben. Sie schilderte die Situation wie folgt: „Einmal finde ich, dass diese sogenannte Prüfung wirklich einen Prüfungscharakter hat, dass es nichts Gleichberechtigtes ist, kein kollegialer Austausch, sondern es gibt ein Gremium, das mich prüft.“<sup>980</sup> Von allen Befragten wurde erwähnt, dass man nach bestandener Prüfung ein Zertifikat erhalte.<sup>981</sup>

Inwiefern die Überprüfung eine praxisrelevante Bedeutung hat, wurde von einer Interviewpartnerin deutlich infrage gestellt:

„Es wäre super klasse, Zeit zu haben und sich nicht nur einen Samstag mit dem Team zusammzusetzen, um es überhaupt gemeinsam zu erarbeiten, sich anzuschauen, was es überhaupt ist, also, dass es nicht nur ein Instrument ist, um überprüft zu werden, sondern was wir uns herausziehen können, ja, das Ganze nicht als schnelle Prüfungsaufgabe zu sehen, was man abhandeln muss, damit man im Sommer schnell geprüft wird und dann wieder zwei Jahre Ruhe hat.“<sup>982</sup>

In diesen Aussagen wird sichtbar, dass es für die Kitas weniger um die pädagogischen Qualitätsentwicklungsprozesse innerhalb ihrer Einrichtung ging, sondern um die Erstellung der Unterlagen für die Überprüfung. In dem letztgenannten Zitat wird zum Ausdruck gebracht, dass es sinnvoll wäre, wenn das Verfahren für die eigene Kita auch inhaltliche Konsequenzen hätte und nicht nur für die Zertifizierung durchgeführt würde. Ob in den weiter oben erwähnten Einrichtungen, die für die Überprüfung umfangreichere Unterlagen erstellt haben, intensivere kita-interne Prozesse stattgefunden haben, lässt sich hier allerdings nicht exakt feststellen.

---

<sup>978</sup> Vgl. DPWV-3, DPWV-4, Antwort zu Frage 14.

<sup>979</sup> Vgl. DPWV-1, Antwort zu Frage 15 und 18; vgl. DPWV-4, Antwort zu Frage 14.

<sup>980</sup> DPWV-1, Antwort zu Frage 18.

<sup>981</sup> Vgl. DPWV-1, DPWV-2, DPWV-3, DPWV-4, DPWV-5, DPWV-6, DPWV-7, Antwort zu Frage 14.

<sup>982</sup> DPWV-5, Antwort zu Frage 18.

### 3.6.2.7 Auswirkungen der Qualitätsentwicklung

In vier der sieben befragten Kindertagesstätten, die den DPWV als Dachverband gewählt haben, wurde erklärt, dass das Qualitätsentwicklungsverfahren keine Auswirkungen für sie gehabt habe.<sup>983</sup> Das, was an es an Forderungen gegeben hätte, wäre in der Praxis in der Kita schon vorhanden gewesen,<sup>984</sup> oder Verbesserungen könnten nicht auf das Qualitätsentwicklungsverfahren zurückgeführt werden<sup>985</sup>. Eingeräumt wurde von einer Befragten eine bewusstere Haltung im erzieherischen Tätigkeitsfeld durch die geforderte Verschriftlichung.<sup>986</sup>

Eine Kita-Leiterin sprach davon, dass es eine „marginale Veränderung“<sup>987</sup> gegeben habe, wie beispielsweise, dass sie für den Bereich der Vollwerternährung verbindlich festgelegt hätte, wie häufig im Jahr die Erzieherinnen zu diesem Thema eine Theateraufführung durchführen würden. Auch gebe es innerhalb der Kita ein Kommunikationsinstrument, nämlich ein größeres Notizbuch, in dem die Pädagoginnen den Alltag mit den Kindern auch für Eltern dokumentieren würden. Dieses Notizbuch sei unter Zuhilfenahme des PDCA-Zyklus verbessert worden.<sup>988</sup>

Eine Interviewpartnerin veranschaulichte als konkrete Veränderungen durch das Qualitätsentwicklungsverfahren: Zum einen sei es die neu eingeführte „Kinderkonferenz [...] alle vier bis sechs Wochen“<sup>989</sup>, und zum anderen seien für alle Mitarbeiterinnen nun Weiterbildungen vorgeschrieben, die sie einmal im Jahr verpflichtend besuchen müssten.<sup>990</sup>

Eine Kita-Leiterin beschrieb, dass in ihrer Einrichtung das Qualitätsentwicklungsverfahren dabei geholfen habe, die eigene Arbeit zu reflektieren. Verbesserungen habe es in den Bereichen „Elternarbeit, Dokumentation und Transparenz“<sup>991</sup> gegeben.

Die Nachhaltigkeit des Verfahrens kann man durchaus als gering beurteilen. In den Einrichtungen, die strukturell einzelne Veränderungen genannt haben, beziehen sich diese überwiegend auf Verabredungen, beispielsweise dass Veranstaltungen wie ein Theaterstück zum Thema Essen oder eine verpflichtende Weiterbildung für Erzieherinnen einmal jährlich stattfinden müssen. Ob das wahrzunehmende Fortbildungspro-

---

<sup>983</sup> Vgl. DPWV-1, DPWV-6, Antwort zu Frage 4; vgl. DPWV-4, Antwort zu Frage 6, vgl. DPWV-7, Antwort zu Frage 7.

<sup>984</sup> Vgl. DPWV-7, Antwort zu Frage 7.

<sup>985</sup> Vgl. DPWV-4, Antwort zu Frage 6; vgl. DPWV-6, Antwort zu Frage 7.

<sup>986</sup> Vgl. DPWV-6, Antwort zu Frage 4 und 6.

<sup>987</sup> DPWV-3, Antwort zu Frage 7.

<sup>988</sup> Vgl. DPWV-3, Antwort zu Frage 4.

<sup>989</sup> DPWV-2, Antwort zu Frage 4.

<sup>990</sup> Vgl. DPWV-2, Antwort zu Frage 7.

<sup>991</sup> DPWV-5, Antwort zu Frage 4.

gamm inhaltlich eingebunden ist oder welche Auseinandersetzungsprozesse zur Einführung der Kinderversammlung in der oben genannten Kita geführt haben, wird nicht deutlich.

### **3.6.2.7.1 Die Erzieherinnen**

Von den vier Kindertagesstätten-Leiterinnen, die angaben, dass das Verfahren des DPWV keine Auswirkungen in ihrer Einrichtung gehabt habe, benannte jedoch eine Befragte neben dem Erkenntniszuwachs durch die Verschriftlichung auch die Heranführung an neue Inhalte wie beispielsweise den Punkt „paritätische Heterogenität. [...] Dafür haben wir uns wirklich Zeit genommen und geschaut, welche Kinder wir eigentlich betreuen, was die Unterschiede der Eltern sind, was eigentlich unser Schwerpunkt ist, was man eigentlich weiß, aber wir haben wirklich einmal für jedes Kind geschaut, was die Lebenssituation dieses Kindes ist. Das war eine ganz gute Anregung, hat den Kollegen auch viel Spaß gemacht und uns selbst einige neue Eindrücke vermittelt: Ach, das wussten wir gar nicht, der ist das von Beruf.“<sup>992</sup>

Die Auseinandersetzung mit Themenstellungen der Qualitätsempfehlungen beschrieb eine Befragte folgendermaßen:

„Wir haben Beschwerdemanagement geübt. Wir haben es hier unten in der DB geübt, dass, wenn jemand kommt und sagt: Warum hat mein Kind schon wieder eine nasse Hose, es hat doch eine Regenhose? Wir sagen dann nicht: Wir können nicht auf alles achten. Sondern: Oh, ja, ich kann verstehen, dass das ärgerlich für Sie ist.“<sup>993</sup>

Die beiden Beispiele verweisen darauf, dass sich neue Erkenntnisse nur im Rahmen eines vertieften Einlassens auf die Prozesse vollziehen können. In beiden Fällen stand der kommunikative Gesprächsaspekt im Vordergrund. Um die Lebenssituation des Kindes oder den beruflichen Hintergrund der Eltern wahrzunehmen, mussten offenbar Gespräche mit Eltern geführt worden sein. Sich in andere Lebenswelten einzufühlen, erweitert die eigenen Kenntnisse, und diese Form der Beschäftigung mit einem Thema wurde gern umgesetzt.

Auch im Beispiel des Durchspielens von Alltagsszenen auf Dienstbesprechungen, wie man z. B. auf Elternbeschwerden reagieren könnte, ist es vorstellbar, dass sich dadurch andere Verhaltensweisen gegenüber Eltern verstetigen können.

---

<sup>992</sup> DPWV-6, Antwort zu Frage 6.

<sup>993</sup> DPWV-4, Antwort zu Frage 8.

Während es bei obigen Beispielen darum geht, sich mit den Standardempfehlungen des Qualitätsentwicklungsverfahrens zu beschäftigen, gibt es im Rahmen des Verfahrens für die Erzieherinnen keine fachlich fundierte pädagogische Orientierung; die Verunsicherung beschreibt eine Interviewpartnerin so:

„Ich glaube, seitdem die Qualitätsentwicklung bzw. die ganzen Broschüren auf dem Markt sind, bekommen viele Häuser, die trotzdem gute Arbeit leisten, Panik, so, als ob sie das jetzt müssten. Es gab das Gefühl, dass wir einen Stundenplan erstellen müssten. Montags Mathe, Deutsch, Englisch. Dienstags Spielen usw. Und wenn wir das alles nicht erfüllen, oh Gott, oh, Gott, oh Gott, was passiert dann? Ich fand es erst einmal wichtig, dieses Gefühl wegzunehmen. [...] Und wir haben angefangen, sehr verstärkt Projektarbeit zu leisten und nicht mehr in diese Stundenplan-Angebotsgeschichte zu gehen, sondern wir suchen uns ein Projekt.“<sup>994</sup>

Dieses Beispiel macht deutlich, dass es für eine Kita und ihre Mitarbeiterinnen sehr schwer ist, sich zu positionieren. Zum einen existieren Ansprüche von außen, Stundenpläne wie in Schulen einzuführen, zum anderen sind es intuitive Entscheidungen, dass man beispielsweise mit Projektarbeit, wie im obigen Beispiel, besser zurechtkommt. Die verbreitete Unsicherheit zeigt, dass eine pädagogische Orientierung fehlt, ebenso wie ein fundiertes Wissen darüber, was Kinder für ihre Entwicklungsprozesse benötigen. In dieser Hinsicht bot das Qualitätsentwicklungsverfahren des DPWV keine Hilfestellung. Insgesamt lassen sich keine wesentlichen Auswirkungen auf Erzieherinnen durch das Verfahren feststellen, somit können in diesem Punkt keine Kategorien gebildet werden.

### **3.6.2.7.2 Die Kinder**

Auf das Thema Partizipation der Kinder wurde von vier Kitas hingewiesen. Entweder sei die Mitbestimmung der Kinder schon vor der Beschäftigung mit der Qualitätsentwicklung Bestandteil der pädagogischen Praxis gewesen oder aber sie habe sich noch intensiviert.<sup>995</sup> Nur eine Kita-Leiterin beschrieb, dass sie aufgrund der Qualitätsentwicklung eine Kinderversammlung neu eingeführt habe.<sup>996</sup>

Eine Befragte gab an, dass sich der Entscheidungsspielraum der Kinder auch bei der Essenssituation verändert habe:

„Wir sind z. B. von diesen festen Gruppen, wo die Kinder 40 Minuten sitzen müssen und hinausfliegen, wenn sie irgendwann nicht mehr sitzen wollen, zum offenen Essen

---

<sup>994</sup> DPWV-5, Antwort zu Frage 7.

<sup>995</sup> Vgl. DPWV-3, Antwort zu Frage 3; vgl. DPWV-4, Antwort zu Frage 7 und 9; vgl. DPWV-5, Antwort zu Frage 8 und 9.

<sup>996</sup> Vgl. DPWV-2, Antwort zu Frage 4 und 9.

übergegangen. [...] Aber es ist eine Erleichterung ohne Ende. Es ist so herrlich. Da können Kinder 20 Minuten sitzen, 40 Minuten sitzen, manche tun es, und andere sind nach 2 Minuten fertig. Das ist für mich, dass Essen bei uns mehr ist.“<sup>997</sup>

Da das Thema Kinderpartizipation im Zertifizierungsgespräch thematisch behandelt wird, müssen die Mitarbeiterinnen darlegen, wie sie Kinder in den Kita-Alltag einbeziehen. Abgesehen von der eingeführten Kinderkonferenz im Rahmen des Verfahrens oder der nicht mehr so streng gehandhabten Essenssituation, bei der die Kinder nun selbst entscheiden, wie lange sie sich mit dem Essen beschäftigen wollen, wird das Thema Kinderbeteiligung zwar erwähnt, aber nicht eingehender ausgeführt. Das Thema Nahrungsaufnahme macht allerdings deutlich, dass es notwendig ist, feste kita-interne Rituale regelmäßig zu hinterfragen, damit präsent bleibt, was man mit dem jeweiligen Ritual bezwecken möchte und inwiefern dieses für die Kinder sinnvoll ist.

Als Kategorie für die Auswirkungen des Verfahrens auf Kinder lässt sich hier allenfalls folgende bilden:

- Bewusstmachung und Intensivierung von Kinderbeteiligungsformen

### **3.6.2.7.3 Die Eltern**

Zwei Kita-Leiterinnen erklärten, sie hätten verbindlich festgelegt, dass Gespräche mit Eltern über ihre Kinder regelmäßig einmal jährlich stattfinden sollen.<sup>998</sup> In einer der beiden Kitas zähle auch die Anberaumung von „zwei bis drei Elternabende[n] pro Jahr“<sup>999</sup> zu den Verbesserungen. Bezüglich der Auswirkungen des Qualitätsentwicklungsverfahrens auf die Eltern wurden darüber hinaus keine übereinstimmenden Themen benannt. In einem Interview beschrieb die Leiterin, dass ihre Elternklientel eher desinteressiert sei:

„Also, bei uns, ehrlich gesagt, denke ich, dass 99 % der Eltern nicht wissen, dass es einen Dachverband gibt, und dass es ein Zertifikat gibt, ist ihnen, ehrlich gesagt, völlig schnurz. Sie wissen ja noch nicht einmal, dass wir Bereichsordner haben, in dem die einzelnen Fachbereiche ihre Bereiche erläutern.“<sup>1000</sup>

Demgegenüber habe sich in einer anderen Kita die Bereitstellung von Informationen für Eltern durch das Verfahren verbessert und diese stieße auch auf Resonanz.<sup>1001</sup> Täg-

---

<sup>997</sup> DPWV-4, Antwort zu Frage 7.

<sup>998</sup> Vgl. DPWV-6, DPWV-7, Antwort zu Frage 10.

<sup>999</sup> DPWV-7, Antwort zu Frage 6.

<sup>1000</sup> DPWV-4, Antwort zu Frage 6.

<sup>1001</sup> Vgl. DPWV-3, Antwort zu Frage 3 und 4.

lich würde nicht nur aufgeschrieben, an welchem Ort innerhalb der Kita und womit sich die Kinder beschäftigten, sondern die Eltern erführen nun zusätzlich etwas über die „Bildungsbereiche und Lernerfahrungen“<sup>1002</sup>. Ein Ergebnis des Verfahrens sei in einer weiteren Kita die ausführliche Alltagsdokumentation mit Bildmaterial; die Eltern bekämen auch Fotos auf digitalen Bildträgern zur Verfügung gestellt.<sup>1003</sup> In dieser Kita sowie in zwei weiteren Kindertagesstätten berichteten die Leiterinnen davon, dass Eltern in die Qualitätsentwicklung einbezogen würden. In einem Fall werde für die in der Kita angelegten Dokumentationsmappen über jedes einzelne Kind „die erste Seite von den Eltern gestaltet, also, meine Familie und ich.“<sup>1004</sup> Die zweite Leiterin beschrieb, dass eine formalisierte Vorgehensweise bei Beanstandungen gemeinsam mit Eltern entstanden sei, und in der dritten Kindertagesstätte würden die Eltern selbst Angebote für die Kinder entwickeln.<sup>1005</sup>

Es lässt sich aus den sehr unterschiedlichen Aussagen trotzdem ein gemeinsamer Aspekt extrahieren: Die Kindertagesstätten sind bemüht, die Eltern am Kita-Alltag teilhaben zu lassen.

Fasst man die Aussagen zu den Auswirkungen des Qualitätsmanagementverfahrens auf die Eltern zusammen, so kann folgende Kategorie gebildet werden:

Kategorie	Wodurch
Verbesserte Integration der Eltern in den Kita-Alltag	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regelmäßige Elterngespräche und Elternabende</li> <li>• Foto-Dokumentation des Kita-Alltags</li> <li>• Portfolios</li> <li>• Schriftlich festhalten, wer was am heutigen Tag in der Kita gemacht hat</li> </ul>

### 3.6.2.8 Schwierigkeiten und Probleme bei der Umsetzung

Hier wurden im Wesentlichen zwei Themenfelder dargelegt. In sechs von sieben Befragungen wurde der Faktor Zeit als das grundlegende Hindernis bei der Umsetzung des Qualitätsentwicklungsverfahrens gesehen.<sup>1006</sup> Der zweite Kritikpunkt betraf den PDCA-Zyklus an sich: Bis auf eine Kita-Leiterin, die sich noch nicht eingehender mit dem Ver-

<sup>1002</sup> DPWV-3, Antwort zu Frage 3.

<sup>1003</sup> Vgl. DPWV-5, Antwort zu Frage 5.

<sup>1004</sup> DPWV-1, Antwort zu Frage 9.

<sup>1005</sup> Vgl. DPWV-6, DPWV-5, Antwort zu Frage 12.

<sup>1006</sup> Vgl. DPWV-2, DPWV-4, DPWV-5, Antwort zu Frage 3; vgl. DPWV-3, Antwort zu Frage 10; vgl. DPWV-6, Antwort zu Frage 11 und 17; vgl. DPWV-7, Antwort zu Frage 18.

fahren der Rezertifizierung beschäftigt hatte und eine, die formulierte, dass von Verbandsseite zuweilen unklar sei, wie die einzureichenden Unterlagen auszusehen hätten, problematisierten die anderen Interviewpartnerinnen die für die erneute Überprüfung eingeführte Methode des PDCA-Zyklus.<sup>1007</sup>

Hinsichtlich des PDCA-Zyklus wurde die Verständlichkeit sprachlicher Aspekte bemängelt, die Methode sei zu theoretisch, und kritisiert wurde darüber hinaus auch die formale Herangehensweise. In den folgenden Zitaten werden die Schwierigkeiten hierzu expliziert:

„Ich dekliniere mein Haus einmal durch: Das mache ich, das ist gefordert, das mache ich darüber hinaus. Und das PDCA-Verfahren ist ein Regelkreis: Ich habe etwas vor. Wie habe ich es vor? Ich führe es durch, reflektiere und schaue, was ich verbessern kann. Das hört sich nicht kompliziert an, aber dadurch, dass es in vier kleine Schritte aufgeteilt ist, ist es häufig für ein Team, das haben wir im Rahmen des Studientages gemerkt, schwer zu verstehen, was sie wollen. Bin ich jetzt im Bereich Planung – PDCA heißt ja Plan-Do-Check-Act – oder bin ich schon im Bereich, dass ich es durchführe. Diese formalen Sachen sind da manchmal schwierig, und wenn man dann ein Gesamtteam hat, was ganz unterschiedliche Lernniveaus hat, dann sehe ich das als Schwierigkeit.“<sup>1008</sup>

„Ich nenne es einmal banal Formularwesen, denn es sind einfach Formulare, die auszufüllen sind. Bis man sich hineinfindet, in welche Kategorie was hineingehört, werden ich und die Qualitätsbeauftragte uns bei jedem Zyklus die Frage stellen: Wo gehört es hin? Es ist für uns nicht eindeutig genug. Wir sind Praktiker, und es ist uns zu theoretisch. Es ist schon von der Sprache her etwas, was uns fern ist. [...] Es trifft nicht richtig unsere Sprache, und das macht es schwer für uns. Es gibt bei mir auch immer erst einmal einen kleinen Widerstand, den ich natürlich schnell wegnehme, denn es nützt nichts, wenn ich in Widerstand gehe. Ich muss ja die Kollegen überzeugen, keinen Widerstand aufzubauen. Ich merke aber selbst auch einen kleinen Widerstand. [...] Die Formulare sind vorgegeben. [...] Es sind solche Sachen wie meinetwegen der Prozessablauf zu diesem Buch. Bei der Verantwortung muss stehen, wer entscheidet, wer durchführt, wer mitwirkt. Dann steht ganz formal die Leitung und die PädagogInnen drin. Das weiß man immer noch. Dann kommen die Tätigkeit, Prozessschritte, Prozessablauf. Darunter kommt: Einen besseren Standort finden. Ergebnis: Ein Standort ist gefunden. Dann kommt die Anmerkung zu den einzelnen Prozessschritten: Höhere Aufmerksamkeit der Eltern für den Kita-Tag ihres Kindes. Das ist noch okay, aber dass

---

<sup>1007</sup> Vgl. DPWV-1, DPWV-2, Antwort zu Frage 3; vgl. DPWV-3, Antwort zu Frage 2 und 3; vgl. DPWV-4, Antwort zu Frage 2 und 13; vgl. DPWV-7, Antwort zu Frage 13.

<sup>1008</sup> DPWV-1, Antwort zu Frage 3.

ich sagen muss, dass ein Name festgelegt ist, dass ein Standort gefunden ist, dass mein Ordner erstellt ist, ist so banal. Ich finde es an sich banal, aber es fällt schwer. Welches Ergebnis ist es? Ich denke dann immer: Es ist doch kein Ergebnis, dass ich einen Standort gefunden habe. Es ist doch klar, dass ich einen Standort suche und ihn finde. Das ist eine Selbstverständlichkeit, verstehen Sie? Das ist das, wo ich denke, dass es eine Banalität ist.“<sup>1009</sup>

Die Theorielastigkeit des Verfahrens wurde noch von einer weiteren Kita-Leiterin bemängelt,<sup>1010</sup> ebenso wurde die Terminologie kritisiert, die nicht aus dem pädagogischen Bereich stamme.<sup>1011</sup> Selbst die Übersetzung vom Englischen ins Deutsche war für die Verständlichkeit nur bedingt hilfreich: „Ich finde, allein die Begrifflichkeit Plan-Do-Check-Act – Das haben sie zwar verdeutscht, aber der Begriff PDCA ist geblieben, es heißt: Planen-Durchführen-Prüfen-Optimieren.“<sup>1012</sup>

Kritisiert wurden zusätzlich zum PDCA-Zyklus auch die schriftlichen Unterlagen, die seitens des Dachverbandes zur Verfügung gestellt werden:

„Wenn ich nur das gelesen hätte, wäre ich verzweifelt, vor allen Dingen, weil es nicht klar ist, wenn du das nur liest, dass du es nicht so machen musst. Als ich es gelesen habe, habe ich gedacht: Ich fahre hin und haue sie. Bis er dann sagte: Nein, das ist ja nur so, wenn man überhaupt noch nie damit gearbeitet hat, sodass man an der Hand hat, wie man es überhaupt machen könnte. [...] Ich habe zu DPWV-EXT5 gesagt, dass man merkt, dass jemand von extern es geschrieben hat. Es trifft noch nicht einmal die Sprache.“<sup>1013</sup>

Das methodische Vorgehen, die Begrifflichkeiten und die Sinnhaftigkeit dieser formalen Bearbeitungsschritte für den weiteren nachhaltigen Qualitätsentwicklungsprozess, der für die Rezertifizierungen gewählt wurde, ist in den obigen Aussagen so massiv kritisiert worden, dass ich bezweifle, wie sich damit tatsächlich weitere Verbesserungen oder inhaltliche Auseinandersetzungen im Kita-Alltag umsetzen lassen werden. Entweder wird die Qualitätsentwicklung stagnieren bzw. verebben oder aber die erforderlichen Formulare werden von der Leitungskraft ausgefüllt, ohne dass eine praktische Umsetzung in der Kita gewährleistet wird.

Der zweite Schwerpunkt, der als Hindernis für eine gute Umsetzung des Verfahrens beschrieben wurde, betraf die Rahmenbedingen. Hier wurde der Zeitmangel am häufigsten genannt, aber auch die Personalknappheit und die von der Stadt Hamburg nicht

---

<sup>1009</sup> DPWV-3, Antwort zu Frage 3.

<sup>1010</sup> Vgl. DPWV-7, Antwort zu Frage 13.

<sup>1011</sup> Vgl. DPWV-3, Antwort zu Frage 3; vgl. DPWV-4, Antwort zu Frage 13.

<sup>1012</sup> DPWV-1, Antwort zu Frage 3.

<sup>1013</sup> DPWV-4, Antwort zu Frage 13.



zur Verfügung gestellten Ressourcen für die Qualitätsentwicklung wurden deutlich kritisiert.<sup>1014</sup> In diesem Zusammenhang wurden Zeiten, welche die Pädagoginnen nicht mit den Kindern arbeiten müssen, als ausgewiesene Vor- und Nachbereitung gefordert.<sup>1015</sup>

Eine Kita-Leiterin, die ihren Mitarbeiterinnen solche kinderfreie Zeiten einräumt, wies auf ein sich dadurch ergebendes anderes Problem hin:

„[M]eine Kollegen haben Vorbereitungszeit, die gebe ich ihnen und Papiertage, wann sie sie brauchen, und dann können sie zuhause sein. Sie müssen es nur oben absprechen, aber es geht letztendlich dem Kind verloren.“<sup>1016</sup>

Der Mangel an Zeit wurde mehrfach als Grund genannt, warum nicht alle Mitarbeiterinnen in das Qualitätsentwicklungsverfahren einbezogen werden könnten.<sup>1017</sup>

Von zwei Kitas wurde noch auf ein weiteres Defizit bei der nachhaltigen Umsetzung des Verfahrens hingewiesen. Die Qualitätsentwicklung würde im Rahmen des Überprüfungsverfahrens gemacht und nach erfolgter Zertifizierung müsse man die Unterlagen für zwei Jahre nicht mehr zur Hand nehmen.<sup>1018</sup>

Die wesentlichen Kategorien, die die Schwierigkeiten repräsentieren, sind im Folgenden stichpunktartig zusammengefasst:

- Fehlende Zeit, um Mitarbeiterinnen zu beteiligen
- Ressourcenknappheit durch schlechte Rahmenbedingungen
- Formalisierte Vorgaben für Rezertifizierung schwer anwendbar
- Prüfung ist vordergründiger als Kita-Prozesse

### **3.6.2.9 Zwischenergebnis**

Im Qualitätsentwicklungsverfahren des DPWV werden Qualitätsstandards formuliert, zu denen bei der Überprüfung zu sämtlichen Punkten der Qualitätsempfehlungen erläutert werden muss, wie dieser Standard in der Kita umgesetzt wird, um schließlich ein Zertifikat zu erhalten. Selbst eine sich an der Waldorf-Pädagogik orientierende Einrichtung muss beispielsweise zum Thema Kinderpartizipation, auch wenn dies dem waldorfpädagogischen Ansatz widerspricht, darlegen, auf welche Weise Kinder in der Kita mit-

---

<sup>1014</sup> Vgl. Vgl. DPWV-2, DPWV-4, DPWV-5, Antwort zu Frage 3; vgl. DPWV-3, Antwort zu Frage 10; vgl. DPWV-6, Antwort zu Frage 11 und 17; vgl. DPWV-3, DPWV-7, Antwort zu Frage 18.

<sup>1015</sup> Vgl. DPWV-2, DPWV-4, Antwort zu Frage 3; vgl. DPWV-2, DPWV-3, DPWV-6, DPWV-7, Antwort zu Frage 18.

<sup>1016</sup> DPWV-4, Antwort zu Frage 11.

<sup>1017</sup> Vgl. DPWV-1, Antwort zu Frage 5; vgl. DPWV-2, DPWV-4, DPWV-5, Antwort zu Frage 3.

<sup>1018</sup> Vgl. DPWV-1, Antwort zu Frage 17; vgl. DPWV-5, Antwort zu Frage 18.

bestimmen können.<sup>1019</sup> Die zur Zertifizierung einzureichenden Formblätter, in denen die Ausführung der jeweiligen Standards festgehalten werden soll, werden entweder vom Gesamtteam, von Kleingruppen oder aber auch von der Kita-Leitung allein bearbeitet und ausgefüllt. Je weniger das gesamte Kita-Team hier einbezogen wird, desto unwahrscheinlicher ist es, dass dieses Verfahren konkrete Verbesserungen bewirken kann. Nach erfolgter Zertifizierung seien bis zur erneuten Überprüfung keine weiteren Anforderungen zu erfüllen. Das bedeutet, dass weitere kontinuierliche Prozesse nicht durch das Verfahren forciert werden.

Der für die Rezertifizierung neu eingeführte PDCA-Zyklus wird von der Mehrzahl der Kita-Leiterinnen als komplizierte Methode dargestellt, sodass hier ebenfalls bezweifelt werden kann, ob die Erfüllung der formalsprachlichen und methodischen Anforderungen in der Praxis wirklich zu inhaltlichen Qualitätsverbesserungen führen wird. Insgesamt wurden in den Interviews nur sehr vereinzelt intensivere Prozesse oder Auseinandersetzungen beschrieben, die im Rahmen dieses Verfahrens eingeleitet wurden. Nicht der Qualitätsentwicklungsprozess selbst, sondern die Dokumentation von oftmals schon in der Kita vorhandenen Umsetzungsbeispielen der Standardvorgaben für die Prüfung steht hier im Vordergrund.

### **3.6.3 Übereinstimmungen und Diskrepanzen in der Darstellung der Qualitätsentwicklungsverfahren aus Sicht des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes Hamburg e. V. und der Kindertagesstätten**

Es gab bei der Entwicklung des Qualitätsentwicklungsverfahrens eine breite Beteiligung unter anderem von Kita-Mitarbeiterinnen, Eltern und Vertretern der Erzieherfachschulen. Die Standards sind dann in Form von elf Qualitätsempfehlungen aus der Arbeit eines weiterführenden Gremiums entstanden. Die entsprechenden übergeordneten Themen der Qualitätsentwicklung wurden in den Interviews mit den Kita-Leiterinnen so benannt, wie sie auch von der Verbandsseite dargestellt wurden. Als diskrepant erweisen sich jedoch die Äußerungen hinsichtlich des Implementierungszeitraumes. Während der Verband für den ersten Prozess von mindestens einem Jahr ausgeht, beziffern die Interviewpartnerinnen der Kitas diesen mit einem Vierteljahr bis zu einem Dreivierteljahr. Für den relativ kurzen Umsetzungszeitraum innerhalb der Einrichtungen wurden vor Ort zum Teil nicht mehr alle Mitarbeiterinnen miteinbezogen. Auch wenn ein interviewter Verbandsvertreter ein Bild vom Kind skizziert, dessen Kern Selbstbildungs-

---

<sup>1019</sup> Vgl. DPWV-2, Antwort zu Frage 2, 12 und 13.

prozesse ausmachen sollen, macht er gleichzeitig darauf aufmerksam, dass die Standardvorgaben in den Empfehlungen auf alle im Verband vertretenen pädagogischen Ansätze zutreffen müssen. Dies macht den Spielraum deutlich, der den Einrichtungen in diesem Verfahren überlassen bleibt. Auf ein grundlegendes Bildungsverständnis, wie dies von einem Verbandsvertreter anhand des selbstbildenden Potenzials des Kindes skizziert wurde, wurde jedoch in den Interviews mit den Kita-Leitungen kein Bezug genommen. Darüber hinaus wurden in den Kita-Interviews als reale Auswirkungen nur sehr geringe Veränderungen beschrieben. Der Zeitmangel wird hier als vordergründiges Hindernis für die grundsätzliche Beschäftigung mit Qualitätsentwicklung angeführt. Der Verband stellt seinen Mitgliedern die Qualitätsentwicklungsmaterialien zwar kostenlos zur Verfügung, wie und ob diese aber, außer den für die Zertifizierung ausgefüllten Formblättern, in den Kindertagesstätten tatsächlich Verwendung finden, wurde in den Kita-Interviews nicht erläutert. Ein Teil der Unterlagen, für deren Handhabung die Kita-Leitungen Schulungen erhalten, betrifft das Rezertifizierungsverfahren. Die neue Verfahrensmethode des PDCA-Zyklus, die der Verband für die Rezertifizierung eingeführt hat, wird als zu theoretisch, schwer verständlich und zu formal kritisiert. Wenn die Auswirkungen durch das bisherige Erstzertifizierungsverfahren nur minimal gewesen sind, wird sich womöglich durch den PDCA-Zyklus eine noch deutlichere Diskrepanz zwischen Kita-Praxis und Verbandsanforderung zeigen.<sup>1020</sup>

In der folgenden Tabelle sind die wesentlichen Übereinstimmungen des Qualitätsentwicklungsverfahrens aus der Sicht des Dachverbands DPWV und der Sicht der Kindertagesstätten dargestellt.

Übereinstimmende Aspekte	DPWV	Kindertagesstätten
Themen der Qualitätsentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> <li>Das Verfahren beinhaltet vier Themenkomplexe mit elf Standardempfehlungen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die vier Bereiche und einzelne Qualitätsempfehlungen sind als Themen des Qualitätsentwicklungsverfahrens bekannt.</li> </ul>
Erstzertifizierungsanforderungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>Können von der jeweiligen Einrichtung selbstständig erfüllt werden.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Einrichtungen haben auf den entsprechenden Formblättern dargelegt, wie sie den jeweiligen Standard umsetzen.</li> </ul>

In der folgenden Tabelle sind die wesentlichen Diskrepanzen zwischen der Verbands- und der Kita-Perspektive bezüglich des Qualitätsentwicklungsverfahrens des DPWV dargestellt:

<sup>1020</sup> Der Rezertifizierungsprozess hatte zum Zeitpunkt der Befragung gerade erst begonnen.

Diskrepanzen	DPWV	Kindertagesstätten
Fehlende Nachhaltigkeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nach Abschlussprüfung verleiht der Verband Urkunde und Türaufkleber.</li> <li>Weitergehende Begleitung oder Anforderung durch den Verband nicht vorgesehen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nach erfolgter Überprüfung findet keine weitere Beschäftigung mit dem Verfahren statt.</li> <li>Fehlende Zeit für die Umsetzung wurde bemängelt.</li> <li>Kita-interne Prozesse durch das Verfahren finden kaum oder gar nicht statt.</li> <li>Mitarbeiterinnen werden teilweise nicht einbezogen.</li> </ul>
Qualitätsentwicklungsmaterialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verband stellt Materialien zur vertiefenden Bearbeitung der Themen zur Verfügung.</li> <li>Inhaltliche Bezüge zu pädagogischen Konzeptionen (Situationsansatz) oder den Bildungsempfehlungen werden als grundlegend in den Materialien benannt.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Es gibt außer dem Hinweis, dass die Arbeitsmaterialien aus dem Ordner unterstützend seien, keinen Hinweis darauf, wie und ob die Materialien tatsächlich verwendet werden.</li> <li>Bildungsempfehlungen werden als Begriff angeführt, aber ansonsten wird keine weitere inhaltliche Beschäftigung damit ersichtlich.</li> </ul>
PDCA-Zyklus	<ul style="list-style-type: none"> <li>Als Rezertifizierungsmethode vorgesehen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wird als zu theoretisch, unverständlich und teilweise für den Kita-Bereich ungeeignete Methode kritisiert.</li> </ul>

### 3.6.4. Schlussfolgerungen und verfahrensimmanente Evaluationskriterien

Im Ergebnis ist festzuhalten, dass sich das Verfahren des DPWV nicht als nachhaltig erweisen konnte. Da primär der Zertifizierungsaspekt im Vordergrund steht, besteht die Aufgabe für die Kitas in der Erfüllung der formalen Vorgaben, nämlich zu jeder Qualitätsempfehlung aufzuzeigen, wie diese in der Kita umgesetzt wurde. Da hierfür aus Zeitgründen das pädagogische Personal nicht in seiner Gesamtheit in das Verfahren einbezogen wird, bleiben die kita-internen Prozesse überwiegend aus. Das Verfahren bleibt zu oberflächlich und eine kontinuierliche Begleitung seitens des Verbandes fehlt, sodass die interne Umsetzung in der jeweiligen Kita der Leitung oder dem Träger überlassen bleibt. Die Erstzertifizierung zu erreichen, konnte in einem relativ kurzen Zeitraum bewältigt werden. Die Vorgehensweise für die Rezertifizierung wird mit dem PDCA-Zyklus jedoch komplizierter. Ob dadurch inhaltlich intensivere Prozesse eingeleitet werden können, ist allerdings sehr fraglich, denn die schwierige Methodik ist für die Kita-Leitungen offensichtlich schwer verständlich und somit werden, selbst wenn das gesamte pädagogische Team in den Prozess einbezogen würde, die Themen nicht nachvollziehbar erarbeitet werden können.

Es lassen sich positiv aus diesem Qualitätsentwicklungsverfahren keine Evaluationskriterien ableiten.<sup>1021</sup>

Da das DPWV-Verfahren keinen längerfristigen, prozesshaften Charakter hat, lassen sich damit kaum kita-interne Veränderungen erreichen. In den Kitas, in denen es darüber hinaus nicht gelungen ist, das gesamte Kita-Team zu beteiligen, blieb dieses Qualitätsentwicklungsverfahren gänzlich wirkungslos. Aus dieser kritischen Bewertung leite ich folgendes Evaluationskriterium ab:

1. Ein Qualitätsentwicklungsverfahren sollte nachhaltig angelegt sein. Hierfür spielen die Begleitung und Beteiligung der Mitarbeiterinnen durch den Verband eine wesentliche Rolle, ebenso wie die Beschäftigung der Mitarbeiterinnen mit dem Qualitätsentwicklungsprozess und die Intensität dieser Auseinandersetzung über einen längeren Zeitraum.

---

<sup>1021</sup> Ein Hinweis, der sich als positiv erwiesen hat, und der bei der Implementierung eines Qualitätsentwicklungsverfahrens durchaus berücksichtigt werden könnte, ergab sich am Beispiel aus einer Kita, wo im Rollenspiel auf Dienstbesprechungen versucht wurde, einen anderen Umgang mit Elternbeschwerden zu erproben. Dadurch konnten die Erzieherinnen ihre Verhaltensweisen in Dialogen und Spielszenen reflektieren und sich bewusst machen.

## 3.7 Das Qualitätsentwicklungsverfahren der Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH

### 3.7.1 Die Perspektive des Trägers `Vereinigung`

#### 3.7.1.1 Der Verband und seine Mitglieder

Der ehemals städtische Träger Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten e. V. fungiert heute als Großträger in der Rechtsform einer gGmbH. Anfang des Jahres 2009 zählte die Vereinigung 176 Kindertagesstätten zu ihren Mitgliedern.<sup>1022</sup> In den beiden Interviews, die mit Trägervertretern geführt wurden, wurde erläutert, dass die Implementierung des Qualitätsentwicklungsverfahrens der *Vier Qualitätsversprechen* in sämtlichen Kindertagesstätten der Vereinigung stattgefunden habe.<sup>1023</sup>

#### 3.7.1.2 Entstehungsgeschichte des Verfahrens

1998 beauftragte die Vereinigung ein wissenschaftliches Institut<sup>1024</sup> damit, ein Qualitätsentwicklungsprojekt zu initiieren. An diesem Projekt waren damals 10 Kindertagesstätten der Vereinigung beteiligt. Es ging dabei zunächst um die Erfassung der Situation in den Kitas. Hierzu wurden Befragungen mit Eltern und Erzieherinnen durchgeführt und die Einrichtungen vor Ort konsultiert. Dieses Projekt diente als Grundlage zur Entwicklung eines eigenen Qualitätsentwicklungsverfahrens, aus dem vier zentrale *Qualitätsversprechen* hervorgingen.<sup>1025</sup> Mit der Implementierung in allen Kindertagesstätten der Vereinigung wurde im Jahr 2000 begonnen. Das Ziel war es, jährlich ein *Qualitäts-*

---

<sup>1022</sup> Vgl. VER-V2, Antwort zu Frage 17.

Im Weiteren benutze ich die Kurzform Vereinigung.

<sup>1023</sup> Vgl. VER-V1-P, Antwort zu Frage 8; vgl. VER-V2, Antwort zu Frage 4.

<sup>1024</sup> Es handelt sich hier um die Internationale Akademie / Institut für den Situationsansatz an der Freien Universität Berlin.

<sup>1025</sup> Vgl. VER-V1-P, Antwort zu Frage 3; vgl. VER-V2, Antwort zu Frage 1; vgl. Colberg-Schrader, H. / Pesch, L. In: Internationale Akademie. INA gemeinnützige Gesellschaft für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie mbH. Institut für den Situationsansatz (Hrsg.): *Projekt: Qualitätssicherung in Einrichtungen der Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten e. V. Zwischenbericht Januar 1999*. o. O., 1999, S. 9ff.

Die Vereinigung hatte 1999 noch die Rechtsform eines gemeinnützigen Vereins. Heute ist sie eine gemeinnützige GmbH.

*versprechen* in den Kindertagesstätten zu bearbeiten.<sup>1026</sup> Gezeigt hat sich allerdings, dass der Qualitätsentwicklungsprozess letztlich einen Zeitraum von sieben bis acht Jahren für die Implementierung der einzelnen Qualitätsabschnitte in Anspruch nahm.<sup>1027</sup> Man kann es als positiv werten, dass seitens des Trägers ein langer Zeitraum für das Verfahren vorgesehen und damit dem Prozessgeschehen Vorrang gegeben wurde.

### 3.7.1.3 Qualitätsentwicklungsbereiche

Ein wesentlicher theoretischer Bezugsrahmen für die Entwicklung des Qualitätsentwicklungsverfahrens der Vereinigung war der der *situativen Pädagogik*. Das Verfahren selbst sollte die konkrete pädagogische Arbeit in den Kitas fördern.<sup>1028</sup>

Im Anschluss an die Projektphase, die im Jahr 1998 begann, und die, wie oben beschrieben, mit einer kleinen Anzahl von Kindertagesstätten stattfand, sollten nach Auffassung des Trägers folgende Bereiche im Zentrum des Verfahrens stehen:

„Erstens wollten wir die beste Förderung für die Kinder. Dann sollte zweitens die Qualität der Einrichtung attraktiv für die Mitarbeiter sein. Drittens sollten Eltern miteinbezogen werden, und viertens sollte eine Leitungs- und Teamentwicklung im Rahmen unseres Verfahrens stattfinden.“<sup>1029</sup>

Daraus gingen die vier Versprechen zur Qualitätsentwicklung hervor, deren wesentliche Inhalte in demselben Interview mit der Trägervertretung wie folgt beschrieben wurden:

„Erstens die veränderte Haltung gegenüber und der Blick auf die Kinder. Zweitens der Bildungsaspekt. Drittens die Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Eltern. Viertens der Anspruch, dass eine Personalentwicklung stattfinden soll, dass man sich als Mitarbeiter unter den Arbeitsbedingungen weiterentwickeln kann.“<sup>1030</sup>

In den Materialien, die den Kindertagesstätten zur Verfügung stehen, werden die vier Qualitätsversprechen näher erläutert. Die Kerninhalte haben dort folgenden Wortlaut:

- „Erstes Qualitätsversprechen: In unserer Einrichtung nehmen wir Kinder als Akteure ihrer Entwicklung wahr und wir be(ob)achten sorgfältig jedes einzelne Kind. [...]

---

<sup>1026</sup> Vgl. VER-V1-P, Antwort zu Frage 6.

<sup>1027</sup> Vgl. VER-V2, Antwort zu Frage 4.

<sup>1028</sup> Vgl. VER-V1-P, Antwort zu Frage 2.

<sup>1029</sup> VER-V1-P, Antwort zu Frage 3.

<sup>1030</sup> VER-V1-P, Antwort zu Frage 4.

- Zweites Qualitätsversprechen: Wir sorgen dafür, dass unsere Kita ein anregungsreicher Bildungsort ist, an dem jedes Kind nach seinen Möglichkeiten herausgefordert wird. [...]
- Drittes Qualitätsversprechen: Wir verständigen uns mit den Eltern, fragen sie regelmäßig nach ihren Wünschen und suchen ihre aktive Mitwirkung. [...]
- Viertes Qualitätsversprechen: Wir organisieren die Zusammenarbeit in der Kita so, dass sich jede Mitarbeiterin am Arbeitsplatz weiterentwickeln kann und dass die Qualitätsversprechen an Kinder und Eltern eingelöst werden können.“<sup>1031</sup>

Das Verfahren der Vereinigung ist als kindorientiertes Verfahren angelegt. Zentral sind die Bildungsprozesse der Kinder, in die auch Eltern einbezogen werden. Von Bedeutung ist ebenfalls die entsprechende Weiterqualifizierung der Mitarbeiterinnen.

In der Materialienbroschüre wird auch auf den zugrunde liegenden Bildungsansatz des Qualitätsentwicklungsverfahrens hingewiesen. Die Kitas sollen sich demgemäß zu Orten der Bildung entwickeln und sich dabei nicht an der Taktung von Schulstunden orientieren. Das Individuum soll in Kooperation mit den Erziehungskräften und in seinen selbstbildenden Potenzialen gefördert werden.<sup>1032</sup>

In dem Interview mit der Trägervertretung wurde das Bildungsverständnis, welches dem Qualitätsentwicklungsverfahren der Vereinigung zugrunde liegt, so ausgedrückt: „Wir gehen vom Bild des eigenaktiven Lernalters aus. Kinder gestalten ihr Lernen mit Zuwendung und Begleitung selbst. Sie sind Gestalter ihrer eigenen Entwicklung. Aber auch die Erwachsenen sollen ihre Prozesse selbst gestalten und z. B. ihre Dienstpläne selbst machen. Ebenso sollen dabei Fortbildungs- und Vorbereitungszeiten eingeplant werden.“<sup>1033</sup>

Interessant ist, dass sich meines Erachtens in der Darstellung dieses Bildungsansatzes Widersprüche innerhalb der Broschüre zeigen. An der Stelle, an welcher bei der praktischen Umsetzungshilfe auf die Hamburger Bildungsempfehlungen eingegangen wird, gibt es für die einzelnen Bildungsbereiche, die in einer sogenannten *Bildungstorte* zusammengefasst sind, den Dokumentationsbogen, in dem jeweils entsprechende Angebote und Projekte angeführt werden sollen. Da dies entsprechend der überwiegend

<sup>1031</sup> Die folgenden Punkte sind als Originalzitate diesem Materialband entnommen: Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH (Hrsg.): *Materialien zur Qualitätsentwicklung. Mitteilungsblatt der Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH. Stadtkinder extra*. Hamburg, März 2008, S. 12, 21, 30 und 37.

<sup>1032</sup> Vgl. Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH (Hrsg.): *Materialien zur Qualitätsentwicklung. Mitteilungsblatt der Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH. Stadtkinder extra*. Hamburg, März 2008, S. 12f. und S. 21.

<sup>1033</sup> VER-V1-P, Antwort zu Frage 13.



fächerorientierten Einteilung geschehen soll, kann man diesen Bogen auch dahingehend verstehen, dass für jeden Bereich wie Musik, Naturwissenschaft, Mathe oder Bildnerisches Gestalten entsprechende Angebote im Kita-Alltag entwickelt werden sollten. In dem Text der Broschüre zum zweiten Qualitätsversprechen wird zwar erläutert, dass die einzelnen Bildungsbereiche nicht als „Fächerkanon“<sup>1034</sup> zu betrachten seien. Ob dies so jedoch überhaupt zu vermeiden ist, halte ich für fraglich.

### 3.7.1.4 Materialien und Unterstützung

Die Vereinigung gab im Jahr 2000 die ersten Materialien zur Qualitätsentwicklung<sup>1035</sup> heraus. Die aktuelle, modifizierte und erweiterte Auflage stammt aus dem Jahr 2008.<sup>1036</sup> In der handlichen und übersichtlichen Broschüre werden die vier Qualitätsversprechen erläutert, und im Kapitel mit der Überschrift *Die Instrumente* finden sich zu jedem Qualitätsbereich konkrete Anleitungen für die praktische Umsetzung, wie Beobachtungsbögen, Blätter mit Handlungsanweisungen zum Portfolio oder Checklisten als Leitfaden zur Durchführung von Gesprächen mit Eltern.

Meiner Ansicht nach sind diese Unterlagen der Vereinigung sehr übersichtlich gegliedert, sprachlich gut verständlich und praxistauglich gestaltet. So lassen sich für jedes der vier Qualitätsversprechen Vordrucke mit Anleitungen für die praktische Arbeit auch direkt als Kopiervorlagen verwenden.

Der gesamte Qualitätsentwicklungsprozess wird von den Regionalleitungen fachlich begleitet. Eine Regionalleitung trägt die Verantwortung für etwas über 20 Kindertagesstätten in der Hierarchie der Vereinigung. Flankierend zum Qualitätsentwicklungsprozess können die Mitarbeiterinnen der Kindertagesstätten auf die trägereigene Fachberatungs- sowie auf die Fort- und Weiterbildungsabteilung zurückgreifen.<sup>1037</sup> Als weitere Unterstützung werden zu bestimmten Themenbereichen zusätzliche hilfreiche Unterla-

---

<sup>1034</sup> Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH (Hrsg.): *Materialien zur Qualitätsentwicklung. Mitteilungsblatt der Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten. Stadtkinder extra*. Hamburg, März 2008, S. 21.

<sup>1035</sup> Vgl. Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten e. V. (Hrsg.): *Materialien zur Qualitätsentwicklung. Projekt „Qualitätssicherung in Kitas der Vereinigung“*. Mitteilungsblatt der Vereinigung. Stadtkinder. Hamburg, August 2000 /Heft 3.

<sup>1036</sup> Vgl. Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH (Hrsg.): *Materialien zur Qualitätsentwicklung. Mitteilungsblatt der Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten. Stadtkinder extra*. Hamburg, März 2008.

<sup>1037</sup> Vgl. Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH (Hrsg.): *Materialien zur Qualitätsentwicklung. Mitteilungsblatt der Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH. Stadtkinder extra*. Hamburg, März 2008, S. 9f.

gen zentral erstellt.<sup>1038</sup> Hierzu gehört beispielsweise die Broschüre *Pädagogische Fachkräfte gestalten ihre Praxis*.<sup>1039</sup>

Im Folgenden gibt eine Regionalleitung Auskunft, auf welche Weise sie die jeweilige Kita-Leiterin unterstützt:

„Also, das Hauptinstrument in der Begleitung ist ein monatliches Sitzungswesen mit meinen Kita-Leitungen. Ich habe auch ein Sitzungswesen mit ErziehervertreterInnen, mit HWLs usw., also, das ist eines von meinen wichtigsten Dingen, wo ich natürlich entsprechend den Prozess plane, mir auch Themen quasi zeitlich auf eine Linie bringe, sodass ich weiß, welche Themen ich wann einführen will. [...] d. h. also, ich habe inhaltliche Inputs z. B. in diesen Sitzungen, wo ich bestimmte Themen mache – was weiß ich – mathematische Bildung, oder wählen Sie irgendetwas aus, Jahreszielgespräch, als Personalführungsinstrument, oder, oder; Schwerpunktthemen. Dann habe ich die Möglichkeit, für meinen Kreis, für Leitungskräfte aus eigenen Kreismitteln Schulungen zu machen, je nachdem, wie wir vorgehen oder welche externen Inputs ich gern habe. Dann ist es so, dass ich (-) Bilanzierungsgespräche mache, das sind Zielvereinbarungsgespräche zur Qualitätsentwicklung. Die sind in aller Regel jährlich gewesen. Bei Häusern, die ein Stück mehr Begleitung brauchten, war das in kürzeren Abständen.“<sup>1040</sup>

Neben den Materialien der Vereinigung, die den Kitas zur Verfügung stehen, wurde in dem vorangehenden Zitat offensichtlich, dass die Regionalleitung die Aufgabe und den Anspruch hat, die wesentlichen Inhalte des Qualitätsentwicklungsverfahrens auf den regelmäßig stattfindenden Zusammenkünften mit den Kita-Leitungskräften zu vermitteln. Auf welche Weise sich die Regionalleitung die Inhalte selbst angeeignet hat und wie diese Vermittlungsprozesse konkret aussehen, wurde nicht näher erläutert, ebenso wenig, an welchen Punkten externe Fortbildner eingeschaltet werden und ob die Zusammenkünfte tatsächlich von sämtlichen Leitungskräften in ihrem Kreis wahrgenommen werden. Die Regionalleitung trägt jedoch insgesamt die fachliche Verantwortung und fungiert in dem Geschehen als Multiplikator.

---

<sup>1038</sup> Vgl. VER-V2, Antwort zu Frage 3.

<sup>1039</sup> Vgl. Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH (Hrsg.): *Pädagogische Fachkräfte gestalten ihre Praxis. Planung, Teamarbeit, interne Organisation der Kita. Mitteilungsblatt der Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH. Stadtkinder extra*. Hamburg, März 2006.

<sup>1040</sup> VER-V2, Antwort zu Frage 4.

### 3.7.1.5 Verantwortliche für den Umsetzungsprozess in der Kindertagesstätte

Es war von Beginn an geplant, dass die Kita-Leitungen in diesem Prozess eine wesentliche Rolle spielen sollten.<sup>1041</sup> Die Kita-Leitung ist in diesem Kontext für den gesamten Umsetzungsprozess des Qualitätsentwicklungsverfahrens in ihrer Kindertagesstätte zuständig. Sie kann dafür die Unterstützung von externer, aber auch von interner Seite in Anspruch nehmen.<sup>1042</sup>

Die Kita-Leitung trägt demnach die Verantwortung für die entsprechenden Qualitätsentwicklungsprozesse in ihrer Kita.

### 3.7.1.6 Evaluierung statt Zertifizierung

Eine *Zertifizierung* für das Qualitätsentwicklungsverfahren der Vereinigung ist derzeit nicht vorgesehen. Von Trägerseite wurde dies in einem Interview so begründet:

„Bisher will die VER kein Zertifikat, weil wir nicht wollen, dass sich die Qualitätsentwicklung dann nur auf das Prüfverfahren bezieht. Wichtiger sind uns die Begleitstrukturen, Fachberatung, Regionalleitungen und Fortbildungen.“<sup>1043</sup>

Die Überprüfung fand bislang vorrangig in den zumeist jährlich durchgeführten „Zielvereinbarungsgespräche[n] zur Qualitätsentwicklung“<sup>1044</sup> zwischen Regionalleitung und Kita-Leitung statt. Trägervertretungen haben die Möglichkeit, auch vor Ort in den Kindertagesstätten den Qualitätsentwicklungsprozess zu überprüfen und zu hinterfragen.<sup>1045</sup>

2009 hat die Vereinigung einen Evaluationsprozess eingeleitet. Es handelt sich hierbei um das fünfte Qualitätsversprechen, mit dem der Qualitätsentwicklungsprozess intern überprüft und entsprechend weiterentwickelt werden soll.<sup>1046</sup> Das fünfte Qualitätsversprechen lautet wie folgt:

„Wir überprüfen unsere Arbeit regelmäßig auf die Umsetzung der Qualitätsversprechen und der Bildungsempfehlungen und setzen uns bei jeder Überprüfung Ziele für die Weiterentwicklung.“<sup>1047</sup>

---

<sup>1041</sup> Vgl. VER-V1-P, Antwort zu Frage 2.

<sup>1042</sup> Vgl. VER-V2, Antwort zu Frage 6 und 17.

<sup>1043</sup> VER-V1-P, Antwort zu Frage 11.

<sup>1044</sup> VER-V2, Antwort zu Frage 4.

<sup>1045</sup> Vgl. VER-V2, Antwort zu Frage 6.

<sup>1046</sup> Vgl. Vereinigung Hamburg Kindertagesstätten gGmbH (Hrsg.): *5. Qualitätsversprechen: Qualitätssicherung und -weiterentwicklung. Materialien für die interne Evaluation*. Hamburg 2009, S. 1 des Vorworts.

<sup>1047</sup> Vgl. Vereinigung Hamburg Kindertagesstätten gGmbH (Hrsg.): *5. Qualitätsversprechen: Qualitätssicherung und -weiterentwicklung. Materialien für die interne Evaluation*. Hamburg 2009, S. 1 des Vorworts.

Die Vereinigung hat hierfür einen eigenen Materialband in Form einer Loseblattsammlung herausgegeben, in dem die Anleitungen für den Evaluationsprozess enthalten sind. Die Kita-Leitung kann die Evaluation mithilfe dieser Materialien selbstständig durchführen. Außerdem werden dort die sogenannten *Qualitätsansprüche* und *Qualitätskriterien* beschrieben; ebenso befinden sich Fragebögen und eine schrittweise Anleitung zur Durchführung eines Fortbildungstages mit dem Team der Mitarbeiterinnen darin.<sup>1048</sup>

Der Anspruch der Vereinigung im Rahmen des Qualitätsentwicklungsverfahrens ist es, den Prozesscharakter durch begleitende Weiterbildungsmaßnahmen als zentral zu betrachten. Somit erscheint es durchaus konsequent, das Verfahren nicht als ein Prüfverfahren anzulegen.

### **3.7.2 Die Sicht der Kitas der Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH**

Aus den sieben von mir geführten Interviews in Kitas des städtischen Trägers lassen sich Schlussfolgerungen auf acht Kindertagesstätten ziehen, da eine befragte Kita-Leiterin zwei Einrichtungen leitet, die sich jedoch qualitativ stark voneinander unterscheiden.

#### **3.7.2.1 Inhalte der Qualitätsentwicklung**

Bevor im Folgenden die zentralen Inhalte, wiedergegeben durch die Kita-Leitungen, dargestellt werden, ist die Tatsache von Interesse, dass in zwei Kitas zunächst nicht die Qualitätsversprechen<sup>1049</sup> der Vereinigung als zentrales Qualitätsentwicklungsverfahren beschrieben wurden, sondern eine Befragte nannte die IQUE-Methode als das Verfahren, welches flächendeckend für die Vereinigung eingeführt wurde. Erst im Laufe des Interviews wurde diese Bezeichnung von ihr und ihren beiden ebenfalls interviewten Leitungskolleginnen korrigiert.<sup>1050</sup> In einem anderen Interview wurde auf die Frage, welches Qualitätsentwicklungsverfahren in der Kita angewendet werde, zunächst ange-

---

<sup>1048</sup> Vgl. Vereinigung Hamburg Kindertagesstätten gGmbH (Hrsg.): *Materialien für die Leitung. In: 5. Qualitätsversprechen: Qualitätssicherung und -weiterentwicklung. Materialien für die interne Evaluation.* Hamburg 2009, S. 1ff.

<sup>1049</sup> Die Vereinigung bezeichnet ihre Qualitätsentwicklung als Qualitätsversprechen.

<sup>1050</sup> Vgl. VER-1, Antwort zu Frage 1, 2 und 3.

führt, dass ein Beobachtungsinstrument vorhanden sei, ein Besprechungswesen und dass Managementinstrumente wie das *Coverdale-Kreuz* und die *SMART-Regel* Anwendung finden würden. Ergänzend würden noch die Bildungsempfehlungen der Stadt Hamburg und die Qualitätsversprechen der Vereinigung hinzugezogen. Die vier Qualitätsversprechen wurden in diesem Fall als Bestätigung der Arbeit in der Kita selbst und als Bereicherung für das pädagogische Tätigkeitsfeld gesehen.<sup>1051</sup> Von zwei der sieben Befragten wurde auch das fünfte Qualitätsversprechen der Vereinigung erwähnt, welches zum Inhalt hat, die bisherigen vier Qualitätsbereiche zu evaluieren.<sup>1052</sup>

In einer Kita wurde zusätzlich zu dem Verfahren der Vereinigung noch ein weiteres Qualitätsentwicklungsverfahren durchgeführt, wodurch die Kita eine Zertifizierung als systemische Kita erhalten hat.<sup>1053</sup>

Die Themen der Qualitätsentwicklung wurden in den Interviews zunächst nicht detailliert ausgeführt, sondern als generelle Schwerpunkte für die vier Qualitätsversprechen der Vereinigung folgendermaßen bezeichnet:

1. Der Fokus auf dem Kind.
2. Die Kita als Ort der Bildung.
3. Die Rolle der Eltern.
4. Die Zusammenarbeit im Kita-Team.<sup>1054</sup>

Diese Themenschwerpunkte werden im Folgenden anhand von Kurzbeschreibungen in Bezug auf die Frage im Interview nach den Inhalten des Verfahrens kurz beleuchtet.

### **3.7.2.1.1 Der Fokus auf dem Kind**

Zwei Kita-Leiterinnen benannten als einen Schwerpunkt der Qualitätsentwicklung „Kinder als Akteure“<sup>1055</sup> ihres individuellen Entwicklungsprozesses. Das aktive Wesen, welches das Wort Akteur impliziert, wurde jedoch bei der Aufzählung der thematischen Inhalte von den Kita-Leiterinnen nicht näher erläutert. Für eine der oben genannten Interviewpartnerinnen stehe zwar das Kind im Mittelpunkt, jedoch habe gleichzeitig eine Verschiebung in die Richtung stattgefunden, dass „der Dienstleistungsgedanke sozusagen mit den Kunden Eltern in den Fokus gestellt wurde und das Kind dabei ein Stückchen zur Seite rutschte.“<sup>1056</sup> Wie das Hauptaugenmerk auf das Kind gelegt werde,

---

<sup>1051</sup> Vgl. VER-3, Antwort zu Frage 1.

<sup>1052</sup> Vgl. VER-2, Antwort zu Frage 1; vgl. VER-8, Antwort zu Frage 2.

<sup>1053</sup> Vgl. VER-2, Antwort zu Frage 2 und 14.

<sup>1054</sup> Vgl. VER-1, VER-2, Antwort zu Frage 1 und 2; vgl. VER-3, VER-4, VER-5, VER-6, VER-7, VER-8, Antwort zu Frage 2.

<sup>1055</sup> VER-5, Antwort zu Frage 2; VER-2, Antwort zu Frage 1 und 2.

<sup>1056</sup> VER-2, Antwort zu Frage 2.

beschrieb eine weitere Kita-Leiterin so: „Na ja, einmal, dass wir die Kinder im Blick haben, also, die Entwicklung der Kinder, die mit einem nicht-defizitären Blick, sondern mit einem positiven Blick betrachtet werden.“<sup>1057</sup> Auch von anderen Interviewpartnerinnen wurde der zentrale Inhalt des Qualitätsentwicklungsverfahrens als „kindorientiert“<sup>1058</sup> bezeichnet oder andernorts als Möglichkeit, die Wahrnehmung und Förderung des Kindes zu gewährleisten<sup>1059</sup>.

Nur eine Kita-Leitung erwähnte das Kind zunächst nicht.<sup>1060</sup>

Mehrheitlich wird das Kind als zentral für das Qualitätsentwicklungsverfahren der Vereinigung genannt. Das Kind wird als aktives Individuum gesehen bzw. es wird betont, dass es darum ginge, das Kind mehr wahrzunehmen. Wie sich dies jedoch praktisch gestaltet, erklärt sich an dieser Stelle nicht.

### **3.7.2.1.2 Die Kita als Ort der Bildung**

Die Kita als „Bildungsort“<sup>1061</sup> wurde in den sieben Interviews zweimal genannt, zwei weitere Kita-Leiterinnen beschrieben die Bildung als das Wesentliche.<sup>1062</sup> Eine erläuterte hierzu, dass es um „Beachtung, Beobachtung der Kinder“<sup>1063</sup> gehe, und die zweite Befragte erklärte die Bildungsqualität als „das, was wir mit den Kindern tun“<sup>1064</sup>. Von den verbleibenden drei Interviewten wurden auf die Frage nach den zentralen Inhalten des Qualitätsentwicklungsverfahrens im Hinblick auf die Kita als Ort der Bildung die Begriffe „Bildungsangebote“<sup>1065</sup>, „Bildungsversprechen“<sup>1066</sup> und „Bildungsbereiche“<sup>1067</sup> aufgezählt.

Man hat den Eindruck, dass das Thema Bildung allgemein in den Kitas deutlicher zum Bewusstsein gekommen ist und ein zentrales Qualitätsanliegen geworden ist.

---

<sup>1057</sup> VER-6+VER-7, Antwort zu Frage 2.

<sup>1058</sup> VER-3, Antwort zu Frage 2.

<sup>1059</sup> Vgl. VER-4, Antwort zu Frage 2.

<sup>1060</sup> Vgl. VER-8, Antwort zu Frage 2.

<sup>1061</sup> VER-2, Antwort zu Frage 1; VER-5, Antwort zu Frage 2.

<sup>1062</sup> Vgl. VER-1, Antwort zu Frage 1 und 2; vgl. VER-3, Antwort zu Frage 2.

<sup>1063</sup> VER-1, Antwort zu Frage 1.

<sup>1064</sup> VER-3, Antwort zu Frage 2.

<sup>1065</sup> VER-8, Antwort zu Frage 2.

<sup>1066</sup> VER-6+VER-7, Antwort zu Frage 2.

<sup>1067</sup> VER-4, Antwort zu Frage 2.

### 3.7.2.1.3 Die Rolle der Eltern

Als ein weiterer Schwerpunkt der Qualitätsentwicklung der Vereinigung wurde von jeder Interviewten die Zusammenarbeit mit den Eltern angeführt.<sup>1068</sup> Die Eltern wurden auch als „Kunden“<sup>1069</sup> oder „Partner“<sup>1070</sup> bezeichnet.

Im Kontakt mit den Eltern hat sich im Rahmen des Verfahrens ein Wandel vollzogen, der im Kapitel zu den Auswirkungen noch eingehender untersucht wird: Eltern werden anders wertgeschätzt. Durch den kundenorientierten Aspekt werde Eltern mehr entgegengekommen<sup>1071</sup>, überdies wurde auch der kooperative Umgang von Eltern und Mitarbeiterinnen hervorgehoben.<sup>1072</sup>

### 3.7.2.1.4 Die Zusammenarbeit im Kita-Team

Die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen, als weiterer zentraler Punkt der Qualitätsentwicklung in der Vereinigung, wurde von allen sieben Befragten genannt.<sup>1073</sup> Das Verfahren wurde auch als „mitarbeiterorientiert“<sup>1074</sup> bezeichnet, es kreise um „Teamentwicklung“<sup>1075</sup>, Organisation<sup>1076</sup>, die „Kita als lernende Organisation“<sup>1077</sup> und den Umgang untereinander<sup>1078</sup>.

Man kann sich fragen, ob die bisherige Zusammenarbeit im Team der Mitarbeiterinnen nicht gut gewesen ist. Letztendlich wird hier nicht deutlich, ob es um persönliche Weiterbildungsaspekte der einzelnen Mitarbeiterinnen oder um Verbesserungen des Klimas der Zusammenarbeit geht. Gewiss zählen hierzu arbeitspraktische oder organisatorische Zielvereinbarungen, aber es scheint auch um den „Zwang zur Reflexion der eigenen Tätigkeit“<sup>1079</sup> zu gehen, den eine Kita-Leiterin als zentralen Aspekt in diesem Zusammenhang beschrieben hat. Wo die pädagogische Fachkraft an dieser Stelle verortet wird, ist hier nicht konkretisiert worden.

---

<sup>1068</sup> Vgl. VER-1, VER-2, Antwort zu Frage 1; vgl. VER-3, VER-4, VER-5, VER-6, VER-7, VER-8, Antwort zu Frage 2.

<sup>1069</sup> VER-2, VER-3, Antwort zu Frage 2.

<sup>1070</sup> VER-5, VER-6+VER-7, Antwort zu Frage 2.

<sup>1071</sup> Vgl. VER-2, VER-3, Antwort zu Frage 2; vgl. VER-4, VER-6+VER-7, Antwort zu Frage 6.

<sup>1072</sup> Vgl. VER-4, VER-6+VER-7, VER-8, Antwort zu Frage 6.

<sup>1073</sup> Vgl. VER-1, VER-2, Antwort zu Frage 1; VER-3, VER-4, VER-5, VER-6, VER-7, VER-8, Antwort zu Frage 2.

<sup>1074</sup> VER-3, Antwort zu Frage 2.

<sup>1075</sup> VER-1, Antwort zu Frage 1; VER-6+VER-7, Antwort zu Frage 2.

<sup>1076</sup> Vgl. VER-6+VER-7, Antwort zu Frage 2.

<sup>1077</sup> VER-5, Antwort zu Frage 2.

<sup>1078</sup> Vgl. VER-4, Antwort zu Frage 2.

<sup>1079</sup> VER-8, Antwort zu Frage 2.

### 3.7.2.2 Implementierung der Qualitätsentwicklung

Zu welchem Zeitpunkt innerhalb der Vereinigung die Qualitätsentwicklung begann, wurde von den Kita-Leiterinnen, die sich dazu äußerten, sehr unterschiedlich angegeben. Eine Befragte nannte die Jahreszahl 1998, in der beim Träger die Idee für ein Gesamtverfahren für die Vereinigung entstand.<sup>1080</sup> Die Anfänge der Umsetzung wurden in einem Fall ungefähr mit dem Jahr 2000<sup>1081</sup> erwähnt, und eine weitere Interviewte führte das Jahr 2001<sup>1082</sup> an.

Das Verfahren selbst sei durch den Träger vorgegeben worden.<sup>1083</sup> Die Entscheidung, auf welche Weise die Ausführung stattzufinden habe<sup>1084</sup> und die Möglichkeit, noch ein weiteres Qualitätsentwicklungsverfahren zu wählen<sup>1085</sup>, bleibe der jeweiligen Kindertagesstätte überlassen.

### 3.7.2.3 Methodik und Beteiligung der Mitarbeiterinnen

Der Prozess der Qualitätsentwicklung finde unter Einbeziehung der pädagogischen Mitarbeiterinnen statt,<sup>1086</sup> in zwei Kitas wurden auch die Hauswirtschaftskräfte beteiligt,<sup>1087</sup> wobei eine andere Kita-Leiterin erwähnte, dass aufgrund von Stundenkürzungen eine Einbindung des Hauswirtschaftspersonals nicht mehr möglich sei<sup>1088</sup>. Nur eine Befragte äußerte, dass sie innerhalb ihres Hauses eine andere Organisationsstruktur mit thematischen Untergruppen aufgebaut hätte, sodass nicht mehr das gesamte Kollegium an sämtlichen Prozessen beteiligt sein müsse.<sup>1089</sup>

Die Art und Weise, wie das Qualitätsentwicklungsverfahren innerhalb der Kitas der Vereinigung implementiert wurde, beschrieb eine Kita-Leiterin folgendermaßen:

„Wir haben einen Kreis von Leitungen, 20 Kitas gehören zu einem Kreis, die wieder von einem Regionalleiter geleitet werden, und unser Regionalleiter hat jedes Jahr eines der Qualitätsversprechen exemplarisch in den Kreis eingeführt. Wir selbst in den Häusern konnten wählen, welches Qualitätsversprechen wir zuerst nehmen, aber wir haben uns eigentlich mit der Umsetzung daran gehalten, wie es in unserem Kreis eingeführt wur-

---

<sup>1080</sup> Vgl. VER-2, Antwort zu Frage 1.

<sup>1081</sup> Vgl. VER-3, Antwort zu Frage 1.

<sup>1082</sup> Vgl. VER-8, Antwort zu Frage 1.

<sup>1083</sup> Vgl. VER-1, VER-6+VER-7, Antwort zu Frage 1; vgl. VER-2, VER-3, VER-8, Antwort zu Frage 2; vgl. VER-4, VER-5, Antwort zu Frage 1 und 2.

<sup>1084</sup> Vgl. VER-1, Antwort zu Frage 3; vgl. VER-3, VER-8, Antwort zu Frage 2; vgl. VER-5, Antwort zu Frage 1.

<sup>1085</sup> Vgl. VER-2, Antwort zu Frage 2.

<sup>1086</sup> Vgl. VER-1, VER-5, Antwort zu Frage 3.

<sup>1087</sup> Vgl. VER-2, VER-3, Antwort zu Frage 3.

<sup>1088</sup> Vgl. VER-4, Antwort zu Frage 3.

<sup>1089</sup> Vgl. VER-8, Antwort zu Frage 17.



de. Wir haben genauso zu jedem Qualitätsversprechen hier im Haus ein bis zwei Studientage gemacht, auf Grundlage dessen, was wir an Fortbildungen gemacht hatten und was in den Qualitätsversprechen an Praxistipps enthalten war. [...] Zur Mitarbeiterentwicklung haben wir auch mehr Studientage gemacht. Die Bildung von Kindern ist hier eine der Grundlagen und wird immer in regelmäßigen Abständen in Form von Studientagen, Dienstbesprechungen, Bereichsbesprechungen besprochen.“<sup>1090</sup>

Dieses Vermittlungsprinzip wurde auch von einer weiteren Kita-Leiterin thematisiert:

„Die Qualitätsversprechen wurden ja immer auf breiter Basis eingeführt. Es gab einmal natürlich durch die Geschäftsführung die entsprechenden Inputs, schriftlich oder auch auf Sitzungen. Es wurde dann – wie sagt man so schön – auf die einzelnen Kreise heruntergebrochen. Die Regionalleitungen hatten also dafür Sorge zu tragen, dass dazu Sitzungen stattfanden, dass diese Qualitätsversprechen vermittelt wurden. Immer flankierend waren die FachberaterInnen in das Thema involviert und haben dafür immer ein offenes Ohr gehabt oder auch eigene Ansätze entwickelt. Die Aus- und Fortbildungsabteilung war insofern sehr involviert, als dass sie entsprechende flankierende Fortbildungsangebote durch externe oder interne Angebote zugeschnitten hat. Das fand ich eigentlich ganz gut, und wohin man schaute, war dieses Qualitätsversprechen gerade Thema. Ob man ins Intranet schaute, sich irgendwelche Veröffentlichungen anschaute, es war immer Thema im Betrieb.“<sup>1091</sup>

Das Qualitätsentwicklungsverfahren der Vereinigung soll verpflichtend in allen Kitas des Trägers umgesetzt werden. Eine Kita-Leiterin bezeichnete diese Vorgabe als „Anweisung“<sup>1092</sup>, allerdings liege die Entscheidung über die Vorgehensweise, die thematische Reihenfolge, den zeitlichen Rahmen wie auch die Auswahl der Methoden im Bereich der jeweiligen Einrichtungsleitung. Auch die vom Träger zur Verfügung gestellten Materialien müssten nicht verpflichtend verwendet werden.<sup>1093</sup> „Die vier Versprechen sind quasi die Zielsetzung, wohin es gehen soll. [...] Die Ziele sind klar formuliert, aber der Weg dorthin, so sehe ich es zumindest, ist nicht [...] vorgegeben.“<sup>1094</sup>

Die Umsetzung der Inhalte der einzelnen Qualitätsversprechen finde in den Kindertagesstätten auf Studientagen oder Dienstbesprechungen statt.<sup>1095</sup> Eine Kita-Leitung erklärte, dass sie die Qualitätsversprechen durch die IQUE-Methode realisiere.<sup>1096</sup> Der

---

<sup>1090</sup> VER-3, Antwort zu Frage 3.

<sup>1091</sup> VER-8, Antwort zur Frage 3.

<sup>1092</sup> VER-5, Antwort zu Frage 2.

<sup>1093</sup> Vgl. VER-1, VER-2, VER-6+VER-7, Antwort zu Frage 3; vgl. VER-3, VER-8, Antwort zu Frage 2; vgl. VER-4, VER-5, Antwort zu Frage 1.

<sup>1094</sup> VER-4, Antwort zu Frage 2.

<sup>1095</sup> Vgl. VER-1, VER-2, VER-3, VER-4, VER-5, VER-6, VER-7, VER-8, Antwort zu Frage 3.

<sup>1096</sup> Vgl. VER-1, Antwort zu Frage 3.

Freiraum, den der Träger in der Ausgestaltung und Umsetzung gibt, stellt sich in der Praxis wie folgt dar:

„Ich bin kein Fan davon, es theoretisch zu bearbeiten, sondern am Fall. Wir haben jetzt oder am Anfang überlegt, wie wir hier die Angebotsstruktur haben wollen, oder gerade im Krippenbereich haben wir lange überlegt, was die Krippenkinder benötigen und was dort Angebote bedeuten. Kann ich dort wirklich machen: Montags gehe ich schwimmen, dienstags mache ich dies? Oder sind Angebote im Krippenbereich eher so, dass ich etwas in petto habe und schaue, wie die Gruppe drauf ist?“<sup>1097</sup>

Ein weiteres Beispiel für den individuellen Gestaltungsspielraum der einzelnen Kita wurde anhand der Themenauswahl deutlich:

„Das ist unser Weg, den wir individuell beschreiten, dass wir zu bestimmten Themen Studientage gemacht haben, z. B. Kinder wahrnehmen, Beobachtungsbögen führen usw. Das haben wir den Kollegen als Input gegeben, haben uns dann gemeinsam für ein Dokumentationssystem entschieden und haben es dann, so gut es ging, eingeführt. Damit läuft es erst einmal.“<sup>1098</sup>

Die eben zitierte Kitaleiterin deutet hier an, dass Themen oder neu einzuführende Instrumente den Erzieherinnen als *Input* gegeben würden. Möglicherweise bedeutet das, dass die Erzieherinnen anschließend dann allein damit zurechtkommen müssen, zum Beispiel vorgegebene Beobachtungsverfahren anzuwenden.

Insgesamt wurde sehr anschaulich, dass die Kita-Leitungen durch die Regionalleitungen geschult wurden und bei Bedarf auch die Unterstützung der Fachberatung oder Fortbildungsabteilung in Anspruch nehmen können. Deutlich zum Vorschein kam aber auch, dass es den Kita-Leiterinnen überlassen bleibt, wie sie die inhaltliche Beschäftigung mit den Qualitätsentwicklungsthemen in den Kindertagesstätten gestalten. Die Umsetzung findet entsprechend ihrer Fähigkeiten oder ihres Verständnisses statt. Die Qualitätsversprechen kann man in diesem Sinne eher als offenes thematisches Feld betrachten.

### **3.7.2.4 Zeit- und Arbeitsaufwand**

Die Leitungskräfte der Vereinigung erhielten zusätzlich zu den Einführungen in die Themen der Qualitätsentwicklung noch eine längerfristige Weiterbildung bezüglich ei-

---

<sup>1097</sup> VER-6+VER-7, Antwort zu Frage 3.

<sup>1098</sup> VER-4, Antwort zu Frage 2.

ner zielführenden Methodik. Diese Fortbildung wurde von den Interviewten folgendermaßen beschrieben:

„Es gab eine ganz große systemische Schulung der Führungskräfte über anderthalb Jahre, verbindlich vom Arbeitgeber initiiert und bezahlt. Daran mussten alle teilnehmen, alle Leitungen, alle stellvertretenden Leitungen und auch die Hauswirtschaftsleitungen. Es war eine große Schulung, wirklich groß. Es ging von Blockseminaren bis hin zu – auch an den Wochenenden. Und es war eine große Unternehmensberatung, die es hier komplett durchgezogen hatte. Da wurden Zielvereinbarungen und was es alles in der Führung von systemischen Organisationen gibt, definiert.“<sup>1099</sup>

In einem anderen Interview wurden Vorgehensweisen benannt, auf die an unterschiedlichen Stellen in der Gesamtheit der Interviews verwiesen wurde: „Also, Heimleitungen in der VER haben eine Fortbildung im Sozialmanagement gemacht, und da haben wir bestimmte Techniken erlernt, und diese gehören dazu. Das Coverdale-Kreuz ist im Grunde eine Geschichte mit Planung, Durchführung, Controlling und wieder ein Neuanfang. [...] Und SMART heißt einfach, dass es sichtbar, spezifisch, messbar und – ich habe es mir extra aufgeschrieben – akzeptiert, realisierbar und terminiert ist.“<sup>1100</sup>

Aus der Aussage einer Kita-Leiterin lässt sich schließen, dass der Zeitraum für die Einführung der Qualitätsversprechen mit vier Jahren beziffert werden kann, da in jedem Jahr ein Qualitätsversprechen seitens des Trägers implementiert wurde.<sup>1101</sup> Die Umsetzung für die Kita-Mitarbeiterinnen geschah anschließend über hausinterne Dienstbesprechungen und auf den oben schon erwähnten Studientagen, auf denen Themen der Qualitätsentwicklung ein bis drei Tage im Jahr bearbeitet werden konnten.<sup>1102</sup>

Als Zeitraum für das fünfte Qualitätsversprechen wurde angegeben, dass für die Evaluation von zwei Versprechen zwei Jahre Zeit zur Verfügung stünden.<sup>1103</sup>

Durch die methodischen Schulungen wurden die Führungskräfte darauf vorbereitet, die moderierende Rolle in ihren Kita-Teams im Rahmen der Qualitätsentwicklung zu übernehmen. Für die Bearbeitung gab es letztlich keine verbindlichen zeitlichen Vorgaben, sodass hier davon ausgegangen werden kann, dass Themen der vier Qualitätsversprechen in den Kindertagesstätten in größeren Abständen über einige Jahre aufgegriffen wurden. Es kann aber keine Aussage darüber gemacht werden, ob dies jeweils zeitnah zu den thematischen Schulungen, die die Führungskräfte zu den Qualitätsversprechen erhielten, stattfand, oder auf welche Weise über solch einen langen Zeitraum die in-

---

<sup>1099</sup> VER-5, Antwort zu Frage 3.

<sup>1100</sup> VER-3, Antwort zu Frage 1.

<sup>1101</sup> Vgl. VER-3, Antwort zu Frage 3.

<sup>1102</sup> Vgl. VER-3, VER-5, Antwort zu Frage 3.

<sup>1103</sup> Vgl. VER-8, Antwort zu Frage 3.

haltlichen Auseinandersetzungen kontinuierlich gewährleistet wurden und Umsetzungen erfolgten. Jedoch lohnt es zu hinterfragen, ob sich der fehlende verbindliche Zeitrahmen förderlich oder hinderlich ausgewirkt hat. Konnten sich die Einrichtungen auf diese Weise, ohne Druck, Zeit für grundlegende Veränderungsprozesse lassen? Wenn sich, wie im späteren Kapitel zu den Auswirkungen des Verfahrens gezeigt wird, beispielsweise pädagogische Veränderungen abzeichneten oder sich neue Sichtweisen etablieren konnten, kann man daraus schließen, dass es sinnvoll ist, ein Qualitätsentwicklungsverfahren über einen längerfristigen Zeitraum, also über mehrere Jahre durchzuführen.

### **3.7.2.5 Unterstützung und Kritik**

Die Möglichkeiten, die einem verhältnismäßig großen Träger durch die eigenen Fortbildungsangebote zur Verfügung stünden, wurden im Allgemeinen von den Kita-Leitungen als positiv charakterisiert. Zusätzlich könne auf eine Fachberatungsabteilung, einen Pool von Dozenten und auf schriftliche Materialien zurückgegriffen werden.<sup>1104</sup>

Eine Kita-Leiterin führte in diesem Zusammenhang allerdings an, dass sie die Unterstützung durch die Fachberatungsabteilung nicht für sinnvoll erachte.<sup>1105</sup> Durch die kita-interne Budgethoheit könnten auch externe Referenten und Moderatoren eingekauft werden und die Aufgaben der Fachberatung so zumindest teilweise substituiert werden.<sup>1106</sup> Auch wenn die Unterstützung von den Kita-Leitungen selbst beim Träger eingefordert werden müsse, so gäbe es die Möglichkeit, darüber hinaus bei der Vereinigung zusätzliche finanzielle Mittel für spezielle Beratungen und Schulungen zu beantragen.<sup>1107</sup>

Die Kita-Leitungen eines Kreises innerhalb der Vereinigung trafen sich alle zwei bis drei Monate, und die Leitungsfortbildungen sowie die inhaltliche Arbeit bezüglich des Qualitätsentwicklungsverfahrens fänden in der Regel auf diesen Treffen statt.

Die Vorteile, die ein solch großer Träger mit einer eigenen Fachberatungs- und Fortbildungsabteilung bietet, kann man durchaus als positiv werten, da durch die Nähe zu den Kindertagesstätten entsprechend den Bedürfnissen und Bedarfen passgenaue Fortbildungs- und Beratungseinheiten angeboten werden können. Ein Nachteil mag sein, dass sich auf diese Weise auch eine gewisse Betriebsblindheit einstellen kann und

---

<sup>1104</sup> Vgl. VER-1, VER-4, VER-8, Antwort zu Frage 15; vgl. VER-1, VER-2, VER-3, VER-6+VER-7, Antwort zu Frage 13.

<sup>1105</sup> Vgl. VER-2, Antwort zu Frage 13.

<sup>1106</sup> Vgl. VER-1, VER-2, VER-8, Antwort zu Frage 13.

<sup>1107</sup> Vgl. VER-4, Antwort zu Frage 13.

die Innenperspektive nicht ausreichend für weitere Entwicklungsschritte ist. Darüber hinaus ist fraglich, ob für die Mitarbeiterinnen der 176 Kitas Fortbildungsangebote in einem solchen Umfang bereitgestellt werden können, dass eine Mehrzahl der Mitarbeiterinnen daran partizipieren kann.

Dass die Anforderungen für die Leitungen, die Qualitätsversprechen umzusetzen, auch zu einem zeitlichen Problem werden können, wurde von einer Kita-Leiterin kritisiert.<sup>1108</sup>

Ähnlich äußerte sich eine weitere Interviewpartnerin:

„Ich denke, es ist häufig in der Vereinigung so, dass, wenn Sachen eingeführt werden, schon ein relativ hoher Aufwand betrieben wird, im Sinne von thematischen Schulungen der Leitungskräfte, dass aber manchmal die Vielfalt der Aufgaben, die Kita-Leitungen sowieso schon haben, nicht gesehen wird und dass es manchmal schwierig ist, noch ein Thema aufzusatteln. Ich nenne das fünfte Qualitätsversprechen, das jetzt kommen soll, als Beispiel: Evaluation. Man kann nicht einfach sagen: Na gut, Sie werden dazu geschult, dann können Sie das, und dann machen Sie das. Damit ist es nicht getan, sondern es braucht Ressourcen und Zeit und, ich denke, auch eine langfristige Begleitung [und] in den einzelnen Prozessen mehr Unterstützung.“<sup>1109</sup>

In diesem Beispiel wird ein Theorie- / Praxisgefälle sichtbar. Obwohl beim Träger in der oberen Hierarchieebene eine Fachberatungs- und eine Fortbildungsabteilung existieren und regelmäßige Treffen mit der Regionalleitung stattfinden, gibt diese Kita-Leiterin den Hinweis, dass sie dann doch auf sich alleine gestellt ist. Darüber hinaus spricht sie von einer Überforderung und hohen Arbeitsbelastung durch ihre ohnehin schon umfangreiche Leitungstätigkeit.

Dass sich das Qualitätsentwicklungsverfahren der Vereinigung im Kita-Alltag nicht so ohne Weiteres implementieren lasse, wurde von einer Befragten wie folgt ausgedrückt: „Und es sind eben alles Vorgaben, die nicht 1:1 in jede Einrichtung zu übertragen sind. [...] Darüber haben sich durchaus kluge Menschen Gedanken gemacht, und unsere Aufgabe war es letztlich, das für die Praxis tauglich zu machen.“<sup>1110</sup>

Hinsichtlich der Materialien des Trägers wurden beispielsweise die Beobachtungsbögen erwähnt, die laut der oben genannten Kita-Leiterin innerhalb der Kindertagesstätte aufgrund bestimmter Voraussetzungen in dieser Weise nicht verwendet werden könnten.<sup>1111</sup>

---

<sup>1108</sup> Vgl. VER-6+VER-7, Antwort zu Frage 13.

<sup>1109</sup> VER-4, Antwort zu Frage 13.

<sup>1110</sup> VER-2, Antwort zu Frage 7.

<sup>1111</sup> Vgl. VER-3, Antwort zu Frage 10.

Auch in dieser Aussage wird eine Diskrepanz zwischen den theoretischen Vorgaben und der Umsetzung in der Praxis deutlich; die Materialien aus der Qualitätsentwicklungsbroschüre werden als in der Praxis nicht anwendbar kritisiert. Man kann somit davon ausgehen, dass sie dementsprechend auch nicht zur Anwendung kommen.

### **3.7.2.6 Überprüfung der erreichten Qualität**

Eine Zertifizierung zur Überprüfung der erreichten Qualität sei seitens der Vereinigung nicht vorgesehen. Während eine Befragte gern ein entsprechendes Zertifikat in ihrer Kita aushängen würde,<sup>1112</sup> äußerte sich eine andere Kita-Leiterin folgendermaßen:

„Also, ich glaube, dass letztlich die Qualitätsversprechen mit ihrer Umsetzung wesentlich hilfreicher sind als irgendeine Zertifizierung. Ich glaube, sie machen insofern für die einzelne Einrichtung keinen Sinn, weil Zertifizierungen zur Einrichtung passen müssen und weil Profile erst über solche Entwicklungszeiträume geschehen. Wenn ich aber nicht das Profil entwickeln kann, das der Träger mit seiner Zertifizierung meinethalben entwickelt hat, dann habe ich damit keine Identifikation. Und damit hänge ich mir ein Schild an die Tür – das finden Eltern klasse – zertifiziert nach ISO 9003. [...] Dann habe ich ein ganz tolles Buch, das schön bedruckt ist – bunter Titel, großartig, Schild an der Wand – aber es wird nicht umgesetzt. Und ich glaube, von daher kann der Träger sich zertifizieren lassen oder nicht, das hat keine Auswirkungen hier vor Ort in den Kitas.“<sup>1113</sup>

Die Wirkung eines solchen Zertifikates als Aushängeschild wird in dem Beispiel infrage gestellt, da es nichts über die tatsächlichen Auswirkungen und Umsetzungen aussagt. Da jedoch mit einem derartigen Zertifikat auch die Arbeit der Kita-Mitarbeiterinnen anerkannt und gewürdigt wird, kann diese Form der Wertschätzung auch ein positiver Anreiz sein.

Eine trägerseitige Überprüfung der Qualitätsentwicklung erfolge laut Aussage einer Befragten über die Projekttreffen der Kita-Leitungen, wo dann die Gesprächsergebnisse protokolliert würden.<sup>1114</sup> Erwähnung fanden auch die einmal jährlich durchgeführten sogenannten Jahreszielgespräche, die zwischen der Regionalleitung und der Kita-Leitung stattfinden. Diese Form der Überprüfung durch den Träger wurde folgendermaßen beschrieben:

---

<sup>1112</sup> Vgl. VER-3, Antwort zu Frage 14.

<sup>1113</sup> VER-2, Antwort zu Frage 14.

<sup>1114</sup> Vgl. VER-8, Antwort zu Frage 14.

„Es ist so, dass es Jahreszielgespräche zwischen den Regionalleitern und der Kita-Leitung oder den Leitungsteams gibt und dort ein Sachstand aufgenommen wird, wo man im Rahmen der Qualitätsversprechen steht, was man sich für das kommende Jahr vornimmt, an welchen Bereichen man weiterarbeiten will. Das ist meine Wahrnehmung, wie es beim Träger gehandhabt wird. Es wird jetzt ein fünftes Qualitätsversprechen neu eingeführt – bisher gab es die vier – in dem es darum geht, die schon umgesetzten Dinge, also, die vier Qualitätsversprechen zu evaluieren. Und ich denke, jede Kita muss dann wieder schauen, wo sie eigentlich steht, was sie von den vieren umgesetzt hat, ob es überhaupt schon der richtige Zeitpunkt ist, alles grundlegend zu evaluieren oder ob es darum geht, bestimmte Bereiche zu Ende zu führen.“<sup>1115</sup>

Die Einführung dieses fünften Qualitätsversprechens zur Evaluierung der bisherigen Qualitätsentwicklung solle zur Intensivierung des bisher Erreichten führen:

„Die Geschäftsführung und Leitungsebene [...] haben mit einem Institut die Evaluationswerkzeuge erarbeitet und ein Konzept der Evaluation für die Vereinigung entworfen. Das wird uns auf irgendwelchen Sitzungen noch nahegebracht, und wir haben als Kita-Leitung dann praktisch die Aufgabe, das weiterzuführen und die Entscheidung zu treffen, welches dieser vier Qualitätsversprechen wir evaluieren wollen. Für zwei Qualitätsversprechen haben wir zwei Jahre Zeit, die zu evaluieren, wo am Schluss aber auch so etwas wie ein Bericht oder eine Ausarbeitung steht, wie es denn bei uns mit der Umsetzung aussieht.“<sup>1116</sup>

Da es bei dem Qualitätsentwicklungsverfahren der Vereinigung keine Zertifizierung gibt, wird der Bearbeitungsstand der einzelnen Qualitätsversprechen in den Kitas sehr unterschiedlich sein. Auch die der Überprüfung dienenden Zusammenkünfte gestatten eher die Ist-Feststellung dessen, was bisher zu dem jeweiligen Qualitätsversprechen bearbeitet wurde. Im Rahmen der jährlichen Gespräche mit der Regionalleitung werden zudem Vorhaben und Ziele für das kommende Jahr vereinbart. Die Vorgaben für das fünfte Qualitätsversprechen scheinen zeitlich verbindlicher zu sein, und im Rahmen dieses Evaluierungsvorhabens ist es vorstellbar, dass die Einrichtungen die Möglichkeit nutzen, die Themen und Prozesse zu vertiefen, denen sie bislang keine Beachtung geschenkt haben.

---

<sup>1115</sup> VER-4, Antwort zu Frage 1.

<sup>1116</sup> VER-8, Antwort zu Frage 3.

### 3.7.2.7 Auswirkungen der Qualitätsentwicklung

Die Befragten benannten übereinstimmend das Dokumentationswesen als einen wesentlichen Aspekt, der sich durch die Qualitätsentwicklung verändert habe. Mit dem Dokumentationswesen ist hier in erster Linie die Einführung von Beobachtungsbögen gemeint, nach denen Erzieherinnen die Kinder in der Kita beobachten.<sup>1117</sup> Zwei Kita-Leiterinnen brachten zum Ausdruck, dass vor der Einführung der Qualitätsversprechen innerhalb der jeweiligen Kita kein Dokumentationswesen existiert hätte.<sup>1118</sup> Interessanterweise wurde in keinem Interview erwähnt, dass die vom Träger zur Verfügung gestellten Beobachtungsbögen tatsächlich in dieser Form Anwendung fänden. Diese würden entweder modifiziert oder, da sie sich im Alltag als nicht praktikabel oder zu umfangreich erwiesen, verworfen und durch andere ersetzt.<sup>1119</sup> Vier Interviewpartnerinnen gaben an, dass sie sogenannte Ankreuzbögen eingeführt hätten, wobei einer dieser Bögen um frei zu formulierende Textpassagen ergänzt werden sollte.<sup>1120</sup> Zwei Kita-Leiterinnen beschrieben, dass sie innerhalb der Kita verschiedene Beobachtungsbögen nutzen würden, beispielsweise einen Dokumentationsbogen, welcher der Erfassung diene, wo sich ein Kind den Tag über befindet,<sup>1121</sup> und einen weiteren, für den bestimmte Sequenzen über einen gewissen Zeitraum beobachtet und aufgeschrieben würden.<sup>1122</sup>

Durch die Qualitätsentwicklung eingeführt und mittlerweile zum festen Bestandteil in der Kita geworden, führten alle Befragten an, seien Entwicklungsgespräche mit den Eltern, die mindestens einmal im Jahr stattfinden sollten und in denen über die physische und psychische Entwicklung ihrer Kinder gesprochen würde.<sup>1123</sup>

Außerdem würden kita-interne Absprachen und Vereinbarungen verlässlicher als vor der Einführung der Qualitätsversprechen umgesetzt. Dies geschähe heute auch durch verbindlich vereinbarte Ziele, wurde von drei Interviewten erklärt.<sup>1124</sup>

Das Qualitätsentwicklungsverfahren hätte auch Veränderungen im pädagogischen Alltag bewirkt. Für die Kinder gäbe es durch das in der Kita angebotene pädagogische Programm mehr Entfaltungs- und Bildungsmöglichkeiten.<sup>1125</sup>

---

<sup>1117</sup> Vgl. VER-1, VER-2, VER-3, VER-4, VER-5, VER-6, VER-7, VER-8, Antwort zu Frage 5.

<sup>1118</sup> Vgl. VER-4, VER-6+VER-7, Antwort zu Frage 5.

<sup>1119</sup> Vgl. VER-1, VER-2, VER-4, VER-5, VER-6+VER-7, VER-8, Antwort zu Frage 5; vgl. VER-3, Antwort zu Frage 7.

<sup>1120</sup> Vgl. VER-1, VER-4, VER-6+VER-7, VER-8, Antwort zu Frage 5.

<sup>1121</sup> Vgl. VER-5, Antwort zu Frage 5.

<sup>1122</sup> Vgl. VER-5, Antwort zu Frage 5; vgl. VER-3, Antwort zu Frage 7.

<sup>1123</sup> Vgl. VER-1, VER-2, VER-3, VER-4, VER-5, VER-8, Antwort zu Frage 10; vgl. VER-6+VER-7, Antwort zu Frage 4.

<sup>1124</sup> Vgl. VER-1, Antwort zu Frage 5; vgl. VER-2, Antwort zu Frage 4; vgl. VER-6+VER-7, Antwort zu Frage 13.



<b>Zusammenfassung der wesentlichen allgemeinen Auswirkungen des Qualitätsentwicklungsverfahrens in folgende Kategorien:</b>
• Einführung von Beobachtungsverfahren und deren Dokumentation
• Entwicklungsgespräche mit den Eltern über ihre Kinder
• Durch Zielvereinbarungen verbindliche Absprachen
• Vielfältige Programmangebote für Kinder

### **3.7.2.7.1 Die Erzieherinnen**

In fünf der sieben Interviews wurde von den Befragten geäußert, dass Erzieherinnen seit der Einführung der Qualitätsversprechen den Kindern verstärkt mit einer anerken- nenden Grundeinstellung begegnen würden.<sup>1126</sup> Ein respektvoller Umgang sehe laut Aussage einer Kita-Leiterin heute so aus:

„Heißt es: Hallo, guten Morgen? Oder heißt es: Hingehen, das Kind begrüßen, bemer- ken, dass es ein neues Kleidchen anhat? Richtig, Blickkontakt, anfassen, etwas Nettes sagen, wie der Urlaub war, also, Kleinigkeiten. Das ist es, ja.“<sup>1127</sup>

Außerdem wurde in diesem Interview erwähnt, dass die veränderte Grundeinstellung eine weitere Ursache habe: „[Es ist] die Haltung Menschen gegenüber, dass man eben nicht das Behelende hat, was natürlich auch mit einer bestimmten Erziehergeneration zusammenhängt, die jetzt auch nicht mehr in der Kita ist.“<sup>1128</sup>

Von zwei weiteren Interviewpartnerinnen wurde die Haltung dem Kind gegenüber wie folgt beschrieben:

„Also, die früheren Zeiten mit Erziehern, die Ansagen machen und Kindern, die dann folgen, sind vorbei. [...] Und ich glaube, da hat sich auf jeden Fall bei uns etwas ver- ändert, also, immer wieder das Bemühen und das Ringen darum zu verstehen, warum das Kind jetzt so handelt. Und auch wenn es einen Teller mit roter Soße an die Wand wirft, dann hat es auf jeden Fall einen Grund, und dann muss ich mich auf den Weg machen und muss nachfragen: Mag das Kind keine rote Soße, oder mag es die Be- standteile nicht? Findet es die Wand blöde? Wollte es sehen, wie die Farbe gemischt wird oder was auch immer? Irgendetwas kann eine Krise ausgelöst haben, aber das muss ständig hinterfragt werden. Das ist ein wertschätzender und sehr respektvoller Umgang mit den Kindern, und das, glaube ich, hat sich schon verändert.“<sup>1129</sup>

<sup>1125</sup> Vgl. VER-1 Antwort zu Frage 7; vgl. VER-3, VER-5, Antwort zu Frage 5; vgl. VER-4, Antwort zu Frage 8; vgl. VER-6+VER-7, Antwort zu Frage 19; vgl. VER-8, Antwort zu Frage 9.

<sup>1126</sup> Vgl. VER-1, Antwort zu Frage 3; vgl. VER-2, Antwort zu Frage 11; vgl. VER-4, VER-6+VER-7, Antwort zu Frage 9; vgl. VER-8, Antwort zu Frage 7.

<sup>1127</sup> VER-1, Antwort zu Frage 3.

<sup>1128</sup> VER-1, Antwort zu Frage 4.

<sup>1129</sup> VER-2, Antwort zu Frage 11.

„Es wird individueller geschaut, was das Kind wirklich benötigt, und es wird mehr der Bildungsaspekt als der Erziehungsaspekt gesehen. Früher war es viel Erziehung: Das darfst du nicht, das darfst du, das musst du lernen, damit musst du aufhören. Heute, hoffe ich auf jeden Fall, aber wird es auch, wird mehr geschaut, warum das Kind das jetzt macht, und das wird auch erst einmal gewürdigt. Und dann kommt natürlich auch die Erziehung. Was weiß ich, wenn ein Kind einen Säugling hochnimmt, wurde früher einfach gesagt: Das darfst du nicht, lass' das Kind liegen. Heute wird aber auch gesehen, dass er es nicht macht, weil er böse sein will, sondern weil er dem Kleinen helfen will, sodass dieser Aspekt gesehen wird und auch benannt wird, und trotzdem wird dann gesagt: Du darfst den Kleinen nicht hochheben, der ist zu schwer, er ist keine Puppe.“<sup>1130</sup>

In den obigen Beispielen wird deutlich, dass es früher keine Selbstverständlichkeit gewesen ist, Kindern respektvoll zu begegnen; ihnen wurde ohne weitere Erklärungen vorgeschrieben, wie sie sich zu verhalten haben. Veränderungen in der Haltung und der Einstellung Kindern gegenüber lassen sich jedoch nicht nur auf das Qualitätsentwicklungsverfahren zurückführen, sondern sind, wie oben erwähnt wird, auch dem Wechsel der Erzieherinnengeneration geschuldet, mit dem der autoritäre Erziehungsstil zunehmend verschwunden ist. Dass selbst die freundliche Begrüßung als Beispiel Erwähnung findet, veranschaulicht die bislang wohl weniger bewusst wertgeschätzten kommunikativen Umgangsformen.

Ein verändertes pädagogisches Handeln wurde außerdem folgendermaßen expliziert: „Das, was man immer so aus dem Bauch heraus gemacht hat, das hat wirklich eine Systematik erhalten, auch hier bei uns im Haus.“<sup>1131</sup>

„Unsere Zielvereinbarungen sind verbindlicher geworden. Wir haben Kollegen hier, die seit 40 Jahren in diesen Bereichen arbeiten, und alle haben übereinstimmend gesagt: Unsere Arbeit war ein bisschen von Zufälligkeit geprägt. Einige haben auch Willkür gesagt, beides mag sicherlich passen, je nachdem, wie die Kita-Leitung und die Regio-nalleiter arbeiten.“<sup>1132</sup>

Die Erzieherinnen hätten ein anderes Bewusstsein, auch was das Programm betrifft, welches sie den Kindern anböten, und eine größere Verbindlichkeit wurde geschil-

---

<sup>1130</sup> VER-6+VER-7, Antwort zu Frage 9.

<sup>1131</sup> VER-3, Antwort zu Frage 8. Auch im Interview mit VER-8 wurde eine Reduzierung des Agierens „aus dem Bauch heraus“ genannt; Antwort zu Frage 11.

<sup>1132</sup> VER-2, Antwort zu Frage 4.

dert.<sup>1133</sup> Verändert hätte sich „die Einstellung zu Angeboten, also, dass die Betreuung eben nicht mehr reicht, sondern dass ich wirklich Angebote mache“<sup>1134</sup>, wobei eine andere Kita-Leiterin hierzu Folgendes anmerkte: „Auch bei dem Letzten ist angekommen, dass es nicht mehr darum geht, sich ein Spiel auszudenken und sich dann zu wundern, dass kein Kind Lust hat mitzumachen oder man immer allein dasitzt. Das gibt es nicht mehr.“<sup>1135</sup>

Eine Kita-Leiterin beschrieb neben den anfänglichen Schwierigkeiten deutlich den positiven Effekt eines Lernprozesses für Mitarbeiterinnen:

„Bei den Mitarbeitern waren insgesamt zuerst ganz große Widerstände, sich erst einmal überhaupt zu verändern. Es wird ja in jedem Fall überprüfbar, und es wurde und wird ja überprüft. Ich muss ja sagen, was ich dort mache, und ich muss auch detailliert sagen, was mein Ziel ist. Wenn ich in die Turnhalle gehe, muss ich mir schon Gedanken machen. Ich meine, ich kann ja Turnen durchaus unter einem mathematischen Aspekt machen. Dann muss ich mir aber auch Gedanken machen, wie. Und ich muss es meinen Kollegen gegenüber rechtfertigen, damit ich als Erzieher sagen kann: Mein Kind, was durchaus ein mathematisches Interesse hat, tue ich dorthin. Es kann turnen und lernt gleichzeitig, sich in Bahnen aufzustellen. Inzwischen haben die Erzieher aber große Freude daran. [...] Ich habe es als absolutes Muss eingeführt, da gab es keinerlei Entrinnen. Ich habe gesagt: Jeder macht ein Angebot von zehn bis halb zwölf. Und da waren die Widerstände ganz groß, aber ich war überzeugt – und es ist heute auch so – dass es ihre liebste Stunde ist, weil man gut arbeiten kann und sich selbst weiterbilden kann. Das ist das, was viele Mitarbeiter zuerst nicht gesehen haben. Sie haben Interesse am Lernen bekommen.“<sup>1136</sup>

Aus den oben stehenden Beschreibungen geht hervor, dass sich die Alltagsgestaltung der Erzieherinnen verändert hat. Sie müssen sich gezielter überlegen, was sie den Kindern für Angebote machen. In der Regel geht das mit einer starken Strukturierung des Tagesablaufs einher. Teilweise wurde auch ein Wandel im Berufsbild angedeutet: „Also es war die Abkehr vom Allrounder hin zum Spezialisten.“<sup>1137</sup>

„Bei uns haben sich, würde ich sagen, so ein bisschen die Spezialisten gebildet. Wir haben daraus festgestellt, dass wir KollegInnen haben, die sich mit bestimmten, speziellen Themen ganz besonders gut auskennen und dass wir das einfach unterstützt und

---

<sup>1133</sup> Vgl. VER-1, Antwort zu Frage 5; vgl. VER-5, Antwort zu Frage 7.

<sup>1134</sup> VER-6+VER-7, Antwort zu Frage 4.

<sup>1135</sup> VER-8, Antwort zu Frage 7.

<sup>1136</sup> VER-5, Antwort zu Frage 6.

<sup>1137</sup> VER-5, Antwort zu Frage 3.

gefördert haben, dass wir festgestellt haben, dass nicht jeder alles können muss, sondern dass es gut ist, wenn man sich ergänzt.“<sup>1138</sup>

Während auf der einen Seite die zusätzliche Arbeitsbelastung durch das Qualitätsentwicklungsverfahren als Zumutung empfunden wird, wird andererseits aber auch ein gesteigertes Selbstwertgefühl zum Ausdruck gebracht:

„Und diese Qualitätsvereinbarungen sind ja durchaus sehr intensiv diskutiert worden, auch im Kreis der Kollegen: Jetzt müssen wir das auch noch machen, jetzt kommt noch ein Qualitätsversprechen, was sollen wir noch alles machen? Im Zuge dieser Diskussion entstehen aber neue Wertigkeiten und Werte, und das finde ich total klasse. Also, auch einmal deutlich zu machen: Wo liegt denn der Wert meiner Arbeit? Das mache ich alles, das ist ja super. Es kann mich hochzufrieden machen, wenn ich vier Qualitätsversprechen mit meiner Arbeit erfülle. Im Endeffekt hat sich über diese Qualitätsdiskussion auch ein Stück weit ein neues Selbstbild der Kollegen entwickelt, und das finde ich großartig.“<sup>1139</sup>

Von drei Kita-Leiterinnen wurde das Gefühl einer insgesamt befriedigenden Arbeitssituation trotz der qualitativ gestiegenen Anforderungen artikuliert.<sup>1140</sup>

Die folgende Tabelle zeigt die deutlichsten Kategorien der Auswirkungen auf Erzieherinnen, die durch das Qualitätsentwicklungsverfahren der Vereinigung erzeugt wurden.

Kategorien	Wodurch
Erzieherinnen begegnen Kindern respektvoll und wertschätzend	<ul style="list-style-type: none"><li>• Verschwinden des autoritären Erziehungsstils.</li><li>• Suche nach Erklärungen und Verständnis für das Handeln der Kinder.</li></ul>
Erzieherinnen gestalten den Alltag neu	<ul style="list-style-type: none"><li>• Programmangebote für Kinder.</li></ul>
Steigerung des Selbstwertgefühls	<ul style="list-style-type: none"><li>• Durch Beschäftigung mit den Qualitätsversprechen wurde den Erzieherinnen bewusst, was sie an konkreter Arbeit im Kita-Alltag leisten.</li></ul>

### 3.7.2.7.2 Die Kinder

Der wesentliche Punkt, der sich durch das Qualitätsentwicklungsverfahren zum Positiven gewandelt habe, beziehe sich auf die größere Anzahl von pädagogischen Programmmöglichkeiten, die den Kindern in den Kitas geboten werde. Nur eine Kita-Leiterin benannte diese Veränderungen hinsichtlich der vielfältigeren Auswahl für die

<sup>1138</sup> VER-3, Antwort zu Frage 4.

<sup>1139</sup> VER-2, Antwort zu Frage 4.

<sup>1140</sup> Vgl. VER-2, Antwort zu Frage 6; vgl. VER-3, Antwort zu Frage 11; vgl. VER-5, Antwort zu Frage 14.

Kinder nicht.<sup>1141</sup> Die folgenden Zitate aus den Interviews verdeutlichen, wie sich die breitere Angebotspalette im Kita-Alltag für die Kinder konkret auswirkt:

„Die Kinder lernen einmal, sich sehr viel selbstständiger hier im Haus zu bewegen. [...] Wir arbeiten in Gruppen, das muss man dazu sagen, wir arbeiten nicht offen, jedenfalls nicht ganz offen. In Projekten, im offenen Freitag, im Englischen [...] und im Zahlenland arbeiten die Kinder mit Kindern aus anderen Gruppen zusammen, und das bringt auch ganz viel: Selbstbewusstsein für die Kinder, sich hier im Haus zu bewegen, sehr selbstverständlich auch auf andere zugehen, mit anderen in Kontakt kommen. Das hat auch viel für die Kinder gebracht, und diese Strukturierung, denke ich, gibt ihnen auch sehr viel Sicherheit. Also, es ist überall, auch für die Kinder, sichtbar, was wann stattfindet, mit Symbolen o. Ä. Also, auch die Kinder wissen immer ganz genau, was passiert. [...] Wir haben Schilder für die Kinder mit ihrem Namen darauf, dass, wenn sie in die anderen Gruppen wechseln, wenn sie neu sind z. B., ja, auch für die anderen Kollegen neu sind, dass die wissen, wie die Kinder heißen, weil es ja dann da steht. Und zu bestimmten Aktivitäten gibt es ein Symbol, wo man sich wiederfindet, z. B. gibt es ein Symbol für Englisch oder für die Lernwerkstatt. [...] Und wenn jetzt wie Donnerstag die Trommler kommen, dann haben die Kinder alle Namensschilder, und sie können sie dann auch gleich mit Namen ansprechen.“<sup>1142</sup>

„Jedes Kind geht mit mindestens einer Lerngeschichte aus der Krippe heraus. Die arbeiten auch in kleinen Gruppen und in kleinen Projekten. Also, die machen auch in der Herbstzeit ein Apfel-Projekt mit den Kindern, wo der Apfel aus unterschiedlicher Sicht beleuchtet wird, und für jedes Kind in der Krippe gibt es dazu ein Foto oder das Rezept für einen einfachen Apfelkuchen. Und dann gibt es zusätzlich immer eine Lerngeschichte.“<sup>1143</sup>

Das Bildungsprogramm für die Kinder in den vorgenannten Beispielen ist stark an ziel- oder lehrplanorientierte Lerneinheiten angelehnt. Selbst bei den unter Dreijährigen wird das Lernziel formuliert, dass die Kinder im Herbst alles über den Apfel lernen sollen. In dem anderen Beispiel wird die Angebotsstruktur so gestaltet, wie man sie in der Schule erwarten würde, mit Begriffen wie Lernwerkstatt oder konkret mit Zahlen, Englisch und Musik. Die Kinder werden als durchaus in der Lage beschrieben, sich in einer Kita mit einer solchen Angebotsstruktur zurechtzufinden. Es bereite ihnen auch keine

---

<sup>1141</sup> Vgl. VER-1 Antwort zu Frage 7; vgl. VER-3, VER-5, Antwort zu Frage 5; vgl. VER-4, Antwort zu Frage 8; vgl. VER-6+VER-7, Antwort zu Frage 19; vgl. VER-8, Antwort zu Frage 9.

<sup>1142</sup> VER-3, Antwort zu Frage 6 und 4.

<sup>1143</sup> VER-3, Antwort zu Frage 10.

Probleme, Kontakte mit Kindern aus anderen Gruppen zu knüpfen. Inhaltlich lehnt sich das Kita-Programm hier eindeutig an schulische Fächer an.

Eine noch stringendere Alltagsgestaltung bei der die Erzieherinnen die Kinder für Angebote einteilen, wird in folgendem Zitat deutlich:

„[J]etzt kommen wir zur zweiten Neuerung, nämlich, dass wir die Kinder in das Angebot, was jeder Erzieher jeden Tag von zehn bis halb zwölf entsprechend seinem Schwerpunkt, entsprechend der Verteilung der Bildungssegmente macht, einbinden. Wir teilen die Kinder hier ein, nicht freiwillig, d. h., der Erzieher selbst muss seine Bezugskinder jeden Abend in das einteilen, was seine Kollegen am nächsten Tag machen. [...] Wir haben erst hin- und hergeredet, weil die Bildungsinteressen der Kinder dominiert werden von aktuellen sozialen Komponenten, also: Ich gehe mit, weil Fritzchen sagt, komm' mit. Ich arbeite im Spätdienst und habe selbst Kinder, die ich beobachte. Da war neulich ein Mädchen, das eigentlich sehr gern konstruiert hat. Sie hatte gebaut, wir haben dann ein Haus gebaut, und es war ein ganz großes Interesse, aber sie hätte es nie geäußert, weil ihre Freundinnen eben dies und dies machen. Aber sie war in dieser Konstruktionsgeschichte selig, weil es einfach ihr Interesse war. Und es ist eben die Verantwortung der Erzieher, das richtige Angebot zu finden. Aber da ein Kind jeden Tag die Möglichkeit hat – es sind ja meist acht oder neun Angebote, eine breite Palette. Das wird jeden Morgen im Blitz entschieden, wir sagen Blitz dazu. Da setzen sich einige hin und arbeiten den Stundenplan für die Kinder aus. Das hört sich sehr schulisches an, nicht?“<sup>1144</sup>

Ob diese Art der Angebotsstruktur für Kinder sinnvoll sei, wurde von einer anderen Kita-Leiterin allerdings infrage gestellt:

„Wie gestalten wir attraktive Bildungsangebote für Kinder jeden Alters, wo sie sich auch beteiligen können? Kontrovers zu dem geht es auch darum, Kinder nicht so zu verplanen. Wie viel ja, wie viel nein? Man sagt immer Freispiel, aber es ist ja schon mehr als Freispiel, aber wo können Kinder auch einmal keine Anforderungen bekommen? Wo haben Kinder auch einmal Zeit nur abzuhängen, Langeweile zu spüren? [...] Was bedeutet Bildung für Kinder? Wie können wir es installieren? Auch zu kontrollieren, ob wir vielleicht zu viel machen, ob die Kinder ausgepowert sind. [...] Zeit, finde ich, ist immer ein interessanter Faktor für Kinder. Auf der einen Seite muss ich mich – was Kinder auch wollen – um Angebote zu schaffen, auch externe Angebote, zeitlich festlegen. Aber für ein Kind im Alter von null bis sechs finde ich es tödlich, nach der Uhr zu leben: Nein, es ist jetzt elf, ( ) kommt und macht Musik, so. Es ist aber so.

---

<sup>1144</sup> VER-5, Antwort zu Frage 5.

Oder: Weil jetzt Dienstag der 24. um 01:00 Uhr ist, kommt der Märchenerzähler. Oder: Weil nun gerade Montag Morgen um 09:00 Uhr ist, haben wir die Schwimmhalle, und deswegen gehen wir zum Schwimmen. Kinder sind ja immer sehr dankbar, die kann man ja gut lenken und dahin bekommen und es einbauen, man kann sich vorbereiten usw. Aber gerade je jünger die Kinder sind, desto gefährlicher finde ich das. Die sind schon durch die Kita überhaupt verplant. Sie müssen jeden Morgen aufstehen, dürfen nicht ausschlafen, kommen hier an, und dann setzen sie sich bestimmt auch selbst unter Druck. Dann merken sie den Druck von den Eltern, was die Eltern eigentlich alles möchten: Eigentlich wäre Ballett auch noch nett oder ein Instrument, was meinen Sie denn? Warum haben sie denn in der Krippe noch kein Englisch? Diese Verplanung und der Leistungsdruck, die Anforderung, die an Kinder überhaupt gestellt wird, das ist schon viel, sich zurechtzufinden. Und trotzdem brauchen sie auch Futter und brauchen auch Auseinandersetzung, und diese Waage finde ich schwer.<sup>1145</sup>

Sehr deutlich überwiegen in den Interviews die Aussagen, dass die Kinder durch das Qualitätsentwicklungsverfahren einen strukturierten, durchgeplanten Alltag mit gezielten Programmangeboten erhalten. In den letzten beiden Aussagen werden jedoch zwei Extreme aufgezeigt: Während auf der einen Seite die Kinder keine Gestaltungsmöglichkeiten mehr haben, da die Erzieherinnen für sie entscheiden, an welchen Programmpunkten sie teilzunehmen haben, wird diese Art der Alltagsstrukturierung im letzten Zitat sehr kritisch gesehen. Diese Kita-Leiterin sieht den Leistungsdruck eher negativ, der aus dem Bildungsverständnis resultiert, aufgrund dessen äußere Anforderungen an Kinder herangetragen werden und sie möglichst verschiedene Angebote in festen Zeitfenstern zu absolvieren haben. Ihrer Ansicht nach wäre es wünschenswert, wenn Kindern noch unverplante Zeit bliebe, während der sie auch einmal nicht gefordert sind. Interessant ist, dass die Kita-Leiterin die Angebotsstruktur als ein Zuviel an Planung beschreibt. Es geht ihr nicht darum, dass die Kinder selbst bestimmen können, welche Programmpunkte sie wählen wollen, sondern dass sie einfach einmal gar nichts tun müssen. Insofern stellt sie letztlich auch nicht infrage, dass Erzieherinnen das Programm für die Kinder gestalten, sondern nur, ob diesen nicht zu viel angeboten wird.

Als Kategorie bei den Auswirkungen des Qualitätsentwicklungsverfahrens ergibt sich:

- Kinder erhalten Programmangebote.

---

<sup>1145</sup> VER-6+VER-7, Antwort zu Frage 19 und 20.

### 3.7.2.7.3 Die Eltern

Betrachtet man die Auswirkungen der Qualitätsentwicklung auf die Eltern, wurden in den Interviews zwei Schwerpunkte deutlich: Verändert habe sich der Bereich der Dokumentation innerhalb der Kita auf der einen und die Haltung der pädagogischen Fachkräfte gegenüber Eltern auf der anderen Seite. Über Fotomaterial, Kinderordner, sogenannte Portfolios, von Kindern selbstgemachte Bücher zum Betrachten oder wöchentliche Veröffentlichungen des Bildungsprogramms könnten die Eltern Einblicke in den Kita-Alltag erhalten.<sup>1146</sup> Mit Ausnahme einer Kita-Leitung, die jedoch angab, Elternbefragungen durchzuführen, wurde von den Befragten geäußert, dass Elterngespräche über den Entwicklungsstand ihres Kindes eine Folge der Qualitätsentwicklung seien. Diese Gespräche fänden in der Regel mindestens einmal im Jahr statt; zwei Interviewpartnerinnen sagten aus, dass diese Gespräche sogar zweimal jährlich ein Angebot an die Eltern seien.<sup>1147</sup>

Vier der sieben interviewten Kita-Leiterinnen benannten als einen Faktor für eine veränderte Sichtweise, dass Eltern im Zuge der Entwicklung nun eher als Kunden betrachtet würden;<sup>1148</sup> von einem gleichberechtigten und kooperativen Umgang sprachen drei Befragte.<sup>1149</sup> Folgende Zitate verdeutlichen den Wandel:

„Und ich denke, auch da hat sich durch diese Diskussion in den letzten Jahren auch bei den Kollegen schon sehr viel an Verhalten und auch Erkenntnis verändert, dass Eltern nicht mehr die bevormundenden, keine Ahnung habenden Leute sind, die wir belehren, sondern dass Eltern eben auch große Kompetenzen für ihr Kind haben und wir eben partnerschaftlich mit ihnen umgehen.“<sup>1150</sup>

„Wenn Eltern die Kinder bringen, bleiben die Kollegen nicht mehr einfach auf dem Stuhl sitzen, sondern sehen zu, dass sie da sind, wo die Eltern kommen. Die Eltern werden von den Kollegen aus angesprochen. Als ich vor Jahren anfang, herrschte noch die Einstellung: Ja, wieso, die Eltern können doch zuerst Hallo sagen. Die Eltern dürfen ihre Kinder bringen, wann sie möchten. Sie müssen nicht, wenn sie in der Frühstückszeit zwischen halb neun und neun kommen, draußen vor der Tür warten, bis es endlich 09:00 Uhr ist und sie hinein dürfen. Ich als Mutter werde auch nicht angepöfcht, wenn

<sup>1146</sup> Von der Aufzählung im Text sind in den folgenden Belegstellen jeweils nur ein oder zwei der dort angeführten Beispiele genannt. Ich habe diese insgesamt zusammengefasst unter dem Punkt: Dokumentation in der Kita / Einblicke in den Kita-Alltag. Vgl. VER-1, Antwort zu Frage 10; vgl. VER-2, Antwort zu Frage 5; vgl. VER-3, Antwort zu Frage 4 und 5; vgl. VER-5, Antwort zu Frage 12.

<sup>1147</sup> Vgl. VER-1, VER-2, VER-4, VER-5, VER-8, Antwort zu Frage 10; vgl. VER-3, Antwort zu Frage 3; vgl. VER-6+VER-7, Antwort zu Frage 4.

<sup>1148</sup> Vgl. VER-2, VER-3, Antwort zu Frage 2; vgl. VER-4, VER-6+VER-7, Antwort zu Frage 6.

<sup>1149</sup> Vgl. VER-4, VER-6+VER-7, VER-8, Antwort zu Frage 6.

<sup>1150</sup> VER-4, Antwort zu Frage 6.



ich Viertel vor neun komme. Beim Abholen ist es genauso. Den Eltern wird mehr auf der pädagogischen Ebene erklärt, warum es für ein Kind vielleicht doch sinnvoll ist, schon um neun zu kommen, um am Morgenkreis teilzunehmen.“<sup>1151</sup>

Ob sich seit der Beschäftigung mit der Qualitätsentwicklung oder aber auch durch eine allgemeine Veränderung der Werte innerhalb der Gesellschaft die Haltung den Eltern gegenüber geändert habe, wurde von einer Befragten so wiedergegeben:

„Ich glaube, die Haltung gegenüber Eltern ist ein Beispiel, das ich an der Stelle schon anbringen würde, dass Eltern praktisch als gleichberechtigte Partner, das Partnerschaftliche stärker in den Mittelpunkt gestellt wurde. [...] Ich finde, dass sich da insgesamt eine Haltung verändert hat. Ob das jetzt nur darauf zurückzuführen ist, dass wir unsere Qualitätsversprechen eingeführt haben oder ob es eine neue Generation von ErzieherInnen mit ganz anderen Erfahrungen, ganz anderem eigenen Hintergrund, ist – wir haben mittlerweile hier z. B. ein relativ junges Team, also, das hat sich in den sechs Jahren, in denen ich jetzt hier bin, deutlich geändert. Das ist schon erheblich. Ich glaube, dass sich da auch ein gesellschaftlicher Wandel widerspiegelt. Man kann fragen, was zuerst da war: Die Qualitätsversprechen oder ein gesellschaftlicher Wandel, der auch irgendwann bei den ErzieherInnen Einzug hält? Und das, finde ich, merkt man so langsam, also, dieses Autoritäre findet man kaum noch.“<sup>1152</sup>

Ebenso wie bei den Kindern hat sich der Umgang der Erzieherinnen mit den Eltern verändert. Auch hier werden respektvollere Verhaltensweisen beschrieben. Eine veränderte Haltung der Erzieherinnen ist sichtbar geworden, wenngleich nicht deutlich wird, wodurch sie letztlich erzeugt wurde. Den gesellschaftlichen Wertewandel, das hier geäußerte Verschwinden des Autoritären, kann man als eine Ursache für die veränderten Verhaltensweisen der Erzieherinnen betrachten. Leider nicht zum Vorschein gekommen ist, was im Rahmen des Qualitätsentwicklungsverfahrens diese Verhaltensänderungen ausgelöst haben könnte. Man kann sie letztlich hier nur als positive Veränderungen festhalten.

In der folgenden Abbildung sind die wesentlichen Kategorien der Auswirkungen auf Eltern zusammengefasst:

---

<sup>1151</sup> VER-6+VER-7, Antwort zu Frage 7.

<sup>1152</sup> VER-8, Antwort zu Frage 7.

Kategorien	Wodurch
Partnerschaftlicher Umgang der Erzieherinnen mit den Eltern	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eltern werden als Kunden gesehen.</li> <li>• Eltern wird auf Augenhöhe begegnet und nicht mehr belehrend oder autoritär.</li> </ul>
Gesprächsangebot an Eltern über Entwicklungsstand des Kindes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwicklungsgespräche finden mindestens einmal jährlich statt.</li> </ul>
Eltern erhalten Einblicke in den Kita-Alltag	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fotodokumentationen</li> <li>• Portfolio</li> </ul>

### 3.7.2.8 Schwierigkeiten und Probleme bei der Umsetzung

Zeitmangel<sup>1153</sup>, Krankenstand<sup>1154</sup> und unzureichend ausgebildetes Personal<sup>1155</sup> wurden von insgesamt vier Kita-Leitungen als die grundlegenden Ursachen benannt, die verantwortlich dafür seien, wenn ein Qualitätsentwicklungsverfahren nicht zufriedenstellend umgesetzt werden könne. Die fehlende Zeit müsse dabei noch zusätzlich in Verbindung mit dem zu geringen Personalstand in den Kitas betrachtet werden. Eine Befragte beschrieb, dass die Qualitätsversprechen zeitgleich mit der Kürzung im Personalbereich der Erzieherinnen und Leitungskräfte stattfanden.<sup>1156</sup> Der Faktor Zeit stehe auch in Relation dazu, dass die Mitarbeiterinnen keine Vorbereitungszeiten hätten.<sup>1157</sup> Durch die folgenden Passagen aus drei Interviews wird deutlich, wie sich die fehlenden Personalressourcen konkret im Alltag auswirken:

„Ja, da sehe ich ganz klar die Personalressourcen, also, einfach die konkrete Anzahl an Erzieherstunden, die zur Verfügung stehen. Die ist für die große Gruppe von Kindern viel zu wenig, weil überhaupt keine Zeit ohne Kind als selbstverständlich in den Pflege-sätzen kalkuliert wird, weil immer davon ausgegangen wird, dass für acht Stunden Kinder acht Erzieherstunden benötigt werden.“<sup>1158</sup>

„Es ist ja auch so, dass wir uns jedes Elterngespräch aus der Arbeit herausschneiden, d. h., es muss belegt werden, dass die KollegIn für eine Stunde hinaus kann, und dann kann es im schlimmsten Fall auch einmal bedeuten, dass eine KollegIn mit 30 Kindern allein ist, und dann läuft natürlich kein qualitätsversprechendes Angebot mehr.“<sup>1159</sup>

<sup>1153</sup> Vgl. VER-2, Antwort zu Frage 5 und 16; vgl. VER-4, Antwort zu Frage 2, 13, 17 und 18; vgl. VER-6+VER-7, Antwort zu Frage 10 und 13; vgl. VER-8, Antwort zu Frage 18.

<sup>1154</sup> Vgl. VER-3, Antwort zu Frage 3; vgl. VER-4, Antwort zu Frage 2; vgl. VER-5, VER-6+VER-7, Antwort zu Frage 13.

<sup>1155</sup> Vgl. VER-2, Antwort zu Frage 5; vgl. VER-5, Antwort zu Frage 21; vgl. VER-6+VER-7, Antwort zu Frage 10; vgl. VER-8, Antwort zu Frage 18.

<sup>1156</sup> Vgl. VER-8, Antwort zu Frage 17.

<sup>1157</sup> Vgl. VER-4, VER-6+VER-7, Antwort zu Frage 18.

<sup>1158</sup> VER-4, Antwort zu Frage 17.

<sup>1159</sup> VER-6+VER-7, Antwort zu Frage 18.

Im Krippenbereich, führte eine Befragte aus, käme es vor, dass eine pädagogische Fachkraft mitunter allein für die Betreuung von 14 Kleinstkindern verantwortlich sei.<sup>1160</sup>

Mit solchen Personalschlüsseln, wie sie in den eben zitierten Äußerungen genannt werden, kann letztlich die Tätigkeit der Erzieherin nur noch als reine Beaufsichtigungsaufgabe gesehen werden. Von zwei Befragten wurde noch ein zusätzliches Problem geschildert, wodurch eine Personalknappheit verursacht werde. Wenn die Kita in Gebäuden mit schlechter baulicher Substanz untergebracht ist, dann müssten, sofern die für die Instandhaltung der Gebäude vorgesehenen Geldmittel nicht ausreichend seien, Personalstunden im pädagogischen Bereich gekürzt werden.<sup>1161</sup>

In den oben stehenden Ausführungen kommt zum Ausdruck, dass die personellen Rahmenbedingungen, mit denen die Erzieherinnen in Hamburg zurechtkommen müssen, und hier im Speziellen bei der Trägervereinigung, nicht auskömmlich sind.

Die äußeren Rahmenbedingungen führen dazu, dass auch schlechter ausgebildete Sozialpädagogische Assistentinnen aus finanziellen Gründen in den Kitas beschäftigt werden müssen. Eine Kita-Leiterin äußerte sich hierzu wie folgt:

„Wir haben im Moment zu viele Erzieher und zu wenige Sozialpädagogische Assistenten. Die haben wir eigentlich zu wenig, denn vom Stellenplan, also von der Finanzierung ist das ja eigentlich genau festgelegt. Aber insgesamt haben wir zu viele Erzieher. [...] Ja, klar ist das besser, aber auch teurer. Sie sind ja unterschiedlich bezahlt. Ich würde alles Erzieher nehmen, aber dann kommt die Finanzierung nicht hin. Es kommt einfach nicht hin.“<sup>1162</sup>

Der verhältnismäßig niedrige Ausbildungsstand der Sozialpädagogischen Assistentinnen bzw. Kinderpflegerinnen wurde noch von weiteren Befragten bemängelt:

„Was auch immer in den Medien gefordert wird, ist ein höherer Standard der Ausbildung der Pädagogen. Die Ausbildung der Sozialpädagogischen Assistenten ist mir eigentlich zu niederschwellig, um eine qualitativ anspruchsvolle Arbeit zu machen.“<sup>1163</sup>

„Eine Kinderpflegerin, die jetzt, was weiß ich, vier Jahre vor der Rente steht, wenn sie gezwungen wird, das jetzt alles schriftlich zu machen – es fängt mit der Schrift an, es fängt mit der Rechtschreibung an, mit der Formulierung – dann müssen wir gegenseitig Hilfestellung geben.“<sup>1164</sup>

---

<sup>1160</sup> Vgl. VER-1, Antwort zu Frage 21.

<sup>1161</sup> Vgl. VER-2, Antwort zu Frage 18; vgl. VER-5, Antwort zu Frage 13.

<sup>1162</sup> VER-5, Antwort zu Frage 21.

<sup>1163</sup> VER-4, Antwort zu Frage 17.

<sup>1164</sup> VER-6+VER-7, Antwort zu Frage 10.

Letztlich ist auch die Verpflichtung, bei Personaleinstellungen Sozialpädagogische Assistentinnen zu berücksichtigen, eine äußere Rahmenbedingung, die folgerichtig verändert werden müsste. Dadurch würden zusätzliche finanzielle Mittel notwendig, wollte man ausschließlich besser qualifizierte Mitarbeiterinnen in den Kindertagesstätten beschäftigen.

Dass insbesondere die Ausdrucksfähigkeit in der Schriftsprache nicht nur für Sozialpädagogische Assistentinnen, sondern auch für Erzieherinnen eine ernsthafte Schwierigkeit darstelle, wurde auch in anderen Interviews deutlich.<sup>1165</sup> Die Schreibproblematik, die in vier von sieben Kitas unter anderem zur Einführung von Beobachtungsbögen zum Ankreuzen geführt hat, beschrieb eine Kita-Leiterin wie folgt:

„Die meisten, nicht alle, aber die meisten ErzieherInnen bevorzugen eigentlich eine Sache, wo man ankreuzen kann und gegebenenfalls noch einen kleinen Kommentar dazuschreiben kann. Es sind die wenigsten, die eigentlich mit fünf Fragen zurechtkommen, wo so viel blanko, so viel freier Platz ist, den sie ausfüllen müssen. Das hat sich eigentlich nicht bewährt.“<sup>1166</sup>

Ohne eine explizite Dienstanweisung der Kita-Leitung würde die Dokumentation demgemäß nicht funktionieren. Eine Befragte äußerte sich hierzu wie folgt:

„Es wird ja auch kontrolliert, ich sehe es mir ja an. Es gibt einen Jahresplan, in welcher Woche welches Kind beobachtet wird, das wird genau geplant, damit man keines vergisst. Und darin steht es, Beobachtung und Dokumentation, es steht in den Wochenplänen. Die Erzieher machen es nicht gern, sage ich gleich.“<sup>1167</sup>

Die oben zitierten Schwierigkeiten bei der Schriftsprache verweisen grundsätzlich auf Schwächen der Schul- und Berufsausbildung. Das gesamte Ausbildungsniveau der pädagogischen Fachkräfte wurde mit Ausnahme einer interviewten Kita-Leitung von allen Befragten als Problem thematisiert. In nachfolgenden Zitaten sollen die Probleme, die mit der beruflichen Ausbildung pädagogischer Fachkräfte in Zusammenhang stehen, kurz veranschaulicht werden. Eine Kita-Leiterin führte an, dass die Berufsausbildung des pädagogischen Fachpersonals nicht das leiste, was für die Praxis tatsächlich erforderlich sei:

„Dann kommen neue Kollegen mit anderen Ansätzen, und gerade Berufsanfänger haben Riesenschwierigkeiten, solche Beobachtungsbögen auszufüllen. Also, die Ausbil-

---

<sup>1165</sup> Vgl. VER-2, Antwort zu Frage 5; vgl. VER-5, VER-6+VER-7, Antwort zu Frage 10.

<sup>1166</sup> VER-8, Antwort zu Frage 5.

<sup>1167</sup> VER-5, Antwort zu Frage 10.

„... dung von Erziehern ist ja suboptimal, wenn wir es einmal ressourcenorientiert ausdrücken.“<sup>1168</sup>

„Zum einen brauche ich ErzieherInnen, die noch stärker gewohnt sind, auf dieser Ebene zu arbeiten, ihre eigene Arbeit zu reflektieren. Dazu braucht man einen gewissen Background, was das Studium, was die Ausbildung anbelangt. Der ist nicht immer bei allen da“.<sup>1169</sup>

„Klar, wenn ich eine Qualität will und Teams mitbeteiligen will und sie zum selbstständigen Arbeiten bringen will, muss ich natürlich Ziele vereinbaren. [...] Das sind die Kollegen nicht gewohnt, sie haben keinen Hochschulabschluss, es ist schwierig, Dinge zu formulieren.“<sup>1170</sup>

Die Diskrepanz von Theorie und Praxis äußert sich darin, dass das, was im Rahmen des Qualitätsentwicklungsverfahrens an Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte herangetragen wird, offensichtlich nicht an den Kenntnisstand der Mitarbeiterinnen anschließt. Vor dem Hintergrund dieser Betrachtung können die Berufsausbildungen oder die eigenen Kompetenzen im Umgang mit der Schriftsprache nur als defizitär empfunden werden. Insofern wäre es sinnvoll, das Verfahren dahingehend zu verändern, dass verstärkt Lernprozesse für die pädagogischen Mitarbeiterinnen ermöglicht werden, die an vorhandene Voraussetzungen der Fachkräfte anknüpfen.

Eine weitere Problematik, nämlich, dass die nachhaltige Umsetzung der Qualitätsversprechen in einigen Kitas nicht langfristig gewährleistet werden könne, wurde mit unterschiedlichen Ursachen, wie Personalwechsel, schwieriger Alltagsverankerung von Neuerungen und der Gewohnheit von verinnerlichten Verhaltensweisen benannt:

„Unsere Mitarbeiter haben sich inzwischen auch fast ausgetauscht, zu mindestens 50 %, d. h., diese konkrete Qualitätsentwicklung, Fortbildungsentwicklung, sage ich einmal, davon sind nur noch wenige Mitarbeiter da.“<sup>1171</sup>

„[W]as schon abgearbeitet war mit den Ehemaligen, aber dann war eben eine Kollegin in Rente gegangen, und eine hat sich versetzt, und neue Kollegen sind dazugekommen. Das fangen wir noch einmal richtig an. Wie ist eine Eingewöhnung, wie ist die Essenssituation, Schlafenssituation, Bringen, Abholen, Spielen usw.“<sup>1172</sup>

„Die eingeführten Qualitätsstandards langfristig abzusichern, ist schwer, sodass sie dann auch in einigen Jahren noch in dem Zustand sind, wie man sie eingeführt hat.

---

<sup>1168</sup> VER-2, Antwort zu Frage 2.

<sup>1169</sup> VER-8, Antwort zu Frage 18.

<sup>1170</sup> VER-6+VER-7, Antwort zu Frage 13.

<sup>1171</sup> VER-1, Antwort zu Frage 3.

<sup>1172</sup> VER-1, Antwort zu Frage 21.

[...] Bei Einzelnen bleibt etwas haften, und man sieht, dass sie etwas mitgenommen haben und es umsetzen, aber bei anderen versickert es ziemlich schnell. Aber es ist ja sowieso ein Problem von Fortbildungen, dass häufig ein großer Prozentteil des Erlernen in der Praxis wieder versandet, wenn man es nicht kontinuierlich einbetten kann.<sup>1173</sup>

„Eine große Geschichte, finde ich, sind eingefahrene KollegInnen. Es ist immer schwierig, gerade wenn Qualitätsversprechen in Richtung Haltung gehen, Haltung, Werte, Normen. Also, da fallen Kollegen schnell wieder in alte Verhaltensweisen zurück. Man kann es tausendmal besprechen und noch einmal.“<sup>1174</sup>

Ein Qualitätsentwicklungsverfahren kann meines Erachtens nur nachhaltig wirken, wenn es im Alltag verstetigt worden ist. Vor allem, wenn die Personalfuktuation hoch ist, muss der Einarbeitung neuer Mitarbeiterinnen vermehrt Beachtung geschenkt werden.

Die Umsetzung der Qualitätsversprechen neben den Anforderungen, die sie als Leiterin zu leisten habe, sei in der Fülle nicht mehr zu schaffen. Zu der Arbeitsbelastung äußerte sich eine Befragte konkret:

„Was manchmal etwas schwer ist, als Leitung unter einen Hut zu bekommen, sind die Vielfältigkeiten der Ansprüche. Wir haben nicht nur die Qualitätsversprechen, wir haben die Jahreszielgespräche, jetzt kommt die leistungsorientierte Bezahlung. Dazu habe ich gerade drei Schulungen hinter mir und weiß gar nicht, wie ich das noch einbauen soll. [...] Diese Komplexität oder die Koordinierung dieser ganzen Gespräche, Teamzielvereinbarungen sind als Instrument alle für sich unheimlich sinnvoll und gut und erleichtern auch mir als Leitung die Arbeit, aber in der Summe sind sie nicht mehr zu schaffen. Nun kommt die Evaluierung der einzelnen Qualitätsversprechen als neues Qualitätsversprechen. Es ist logisch, es ist eine logische Konsequenz, und sie ist auch richtig, aber ich weiß nicht mehr, wo ich sie unterbringen soll.“<sup>1175</sup>

Problematisiert wurde von zwei Kita-Leiterinnen das Fehlen von exakten Vorgaben seitens des Trägers für die Umsetzung des Qualitätsentwicklungsprozesses:

„Was einerseits das Gute ist, ist, dass man mit bestimmten Dingen anfangen konnte und nicht unbedingt gezwungen war, sie zu einem bestimmten Zeitpunkt beendet zu haben, sondern dass es ein bisschen fließend war. Das kann natürlich auch zum Problem werden, weil man, wenn man es nicht hundertprozentig steuern konnte – und

---

<sup>1173</sup> VER-4, Antwort zu Frage 2 und 4; vgl. VER-6+VER-7, VER-8, Antwort zu Frage 16.

<sup>1174</sup> VER-6+VER-7, Antwort zu Frage 17.

<sup>1175</sup> VER-6+VER-7, Antwort zu Frage 13.

das ist manchmal eben so, man weiß manchmal nicht genau, wie lange der Prozess dauert – dass man irgendwann eine Gleichzeitigkeit hat, die nicht so günstig ist.“<sup>1176</sup>

„Dann wurden diese vier Qualitätsversprechen trägerweit eingeführt. Einzelne Bereiche waren mit Fortbildungen für Kita-Leitungen verknüpft, aber ich denke, es gibt keine richtige Strategie, wie es jetzt in den Kitas umgesetzt wird. Es gibt keine klare Linie: So hast du es umzusetzen, dann kommt das, und dann machst du das, und dann machst du hier noch einen Studientag oder so. Das zu entscheiden, liegt eher im Bereich der jeweiligen Kita oder Kita-Leitung.“<sup>1177</sup>

Durch das Fehlen von exakten Vorgaben ist es den Kitaleitungen möglich, die Prozesse entsprechend der jeweiligen Situation in ihrer Kita anzuleiten. Allerdings lassen sich so wohl trotzdem nicht die oben beschriebenen Überforderungen durch weitere Aufgaben, die die Leitungskraft ebenfalls zu erledigen hat, vermeiden, wie auch in dem Zitat mit der Gleichzeitigkeit der Vorgänge deutlich wurde. Weit aus problematischer erscheint mir darüber hinaus das letzte Zitat, wo die Kitaleitung sich mit der Umsetzung des Verfahrens allein gelassen fühlt. Die fehlenden Umsetzungsvorgaben des Trägers mögen solchen Leitungspersonlichkeiten entsprechen, die Freiräume dankbar zu eigenständiger Gestaltung nutzen – andere dagegen fühlen sich damit überfordert und würden sich lieber an einem konkreten Fahrplan orientieren.

Die Schwierigkeiten für die Umsetzung des Qualitätsentwicklungsverfahrens lassen sich folgendermaßen kategorisieren und zusammenfassen:

- Schlechte äußere Rahmenbedingungen (fehlende Vorbereitungszeiten, Personalmangel).
- Ausbildungsniveau Sozialpädagogischer Assistentinnen nicht ausreichend.
- Ausbildungsinhalte der Erzieherfachschulen allgemein ungenügend.
- Schwierigkeiten mit der Schriftsprache.
- Fehlende Nachhaltigkeit bei Mitarbeiterinnenwechsel.
- Routine der Gewohnheit verhindert Verstetigung.
- Kita-Leiterinnen durch Vielzahl an Aufgaben überlastet.
- Fehlende Umsetzungsstrategie seitens des Trägers.

---

<sup>1176</sup> VER-8, Antwort zu Frage 3.

<sup>1177</sup> VER-4, Antwort zu Frage 1.

### **3.7.2.9 Zwischenergebnis**

Die Themen der einzelnen Qualitätsversprechen wurden seitens des Trägers über die Geschäftsführung und die Regionalleitungen eingeführt. Flankierend hierzu bietet die Fortbildungsabteilung entsprechende Weiterbildungen für die Mitarbeiterinnen in den jeweiligen Kitas an. Die Umsetzung in der einzelnen Einrichtung obliegt schließlich der individuellen Kita-Leitung als verbindliche Anweisung, allerdings müssen weder die schriftlich vorliegenden Materialien des Trägers zwingend verwendet werden, noch ist eine methodische Vorgehensweise verbindlich vorgegeben. Dadurch wird zwar auf der einen Seite die Autonomie der einzelnen Kita innerhalb des Großträgers deutlich, andererseits ist aber durch diese Art der Beliebigkeit hinsichtlich der Umsetzung nicht klar ersichtlich, wie und ob die Inhalte in welcher Intensität implementiert werden. Hinzu kommt, dass die zeitlichen Ressourcen für eine zufriedenstellende Implementierung als nicht ausreichend beschrieben wurden; dies betrifft nicht nur die Mitarbeiterinnen, sondern auch die Kita-Leitung selbst.

Betrachtet man die in den Interviews ausgeführten Inhalte der Qualitätsentwicklung, scheint eine Veränderung in Richtung eines kooperativeren Umgangs der Mitarbeiterinnen mit Eltern und auch mit den Kindern stattgefunden zu haben. Mit den Eltern wird einmal jährlich ein Entwicklungsgespräch über ihr Kind geführt, und für die Kinder hat sich zudem im Wesentlichen verändert, dass sie seit der Einführung der Qualitätsentwicklung an vielfältigeren pädagogischen Programmangeboten in den Kitas teilnehmen können.

In ausnahmslos allen Kitas wurden im Zuge der Qualitätsentwicklung Beobachtungs- und Dokumentationsmethoden eingeführt, die sich jedoch in der Umsetzung – auch aufgrund der unbefriedigenden Ausbildungssituation der Kita-Mitarbeiterinnen – als schwierig erweisen. Als besonders problematisch, da den gestiegenen Anforderungen nicht gewachsen, werden die in der Kita tätigen Mitarbeiterinnen mit dem Berufsabschluss Sozialpädagogische Assistentin bzw. Kinderpflegerin charakterisiert.

Die Grundideen des gesamten Qualitätsentwicklungsverfahrens, vorgegeben durch die vier Qualitätsversprechen, stellen sich in der praktischen Umsetzung unterschiedlich dar. Da keine Zertifizierung des Qualitätsentwicklungsverfahrens der Vereinigung existiert, diente bislang in erster Linie das einmal jährlich stattfindende sogenannte Jahreszielgespräch zwischen Regionalleitung und Kita-Leitung der Überprüfung durch den Träger. Mit dem im Jahr 2009 begonnenen fünften Qualitätsversprechen, der Evaluierung der bisher stattgefundenen Qualitätsentwicklung, wird sich der Träger allem An-



schein nach einen genaueren Einblick in den derzeitigen Stand der Qualitätsentwicklung in den einzelnen Kitas verschaffen können.

### **3.7.3 Übereinstimmungen und Diskrepanzen in der Darstellung des Qualitätsentwicklungsverfahren aus Sicht des Trägers und der Kindertagesstätten**

Die vier Qualitätsversprechen werden gleichermaßen trägerseitig von der Vereinigung wie auf der Kita-Seite als die thematischen Bereiche des Qualitätsentwicklungsverfahrens genannt. Übereinstimmend wurden die kindorientierten Aspekte, aber auch die Bereiche, die sich auf Eltern und Kita-Mitarbeiterinnen beziehen, als zentral hervorgehoben. Trägerseitig wurde betont, dass die vier dem Verfahren zugrunde liegenden Qualitätsentwicklungsbereiche in sämtlichen Kindertagesstätten der Vereinigung implementiert wurden. Das Verfahren wurde von dem Berliner Institut für den Situationsansatz in einer Probephase unter Einbeziehung von Eltern und Erzieherinnen in zehn Kitas exemplarisch entwickelt. Aufgrund dieser praktischen Erprobungsphase, in der die Instrumente in den Kindertagesstätten getestet wurden, entstanden die übersichtlichen und gut strukturierten Vereinigungsmaterialien<sup>1178</sup>, mit konkreten Umsetzungsanleitungen für die jeweiligen Bereiche, wie z. B. Beobachtungsbögen für die Kinderbeobachtung. Dass diese Materialien, wie aus den Kita-Interviews hervorging, überwiegend nicht verwendet werden, stellt für mich eine der wesentlichen Diskrepanzen dar und evoziert die Frage, ob diese trotz der Erprobungsphase für die Praxis nicht geeignet sind.

Eine weitere Widersprüchlichkeit besteht in der von Kita- und Verbandsseite gleichermaßen formulierten Bildungstheorie, bei der das selbsttätige, forschende Kind im Mittelpunkt steht. In der Praxis der Kindertagesstätten der Vereinigung war jedoch festzustellen, dass trotz dieser Annahmen eine festgelegte Angebotsstruktur ähnlich der eines schulischen Fächerkanons implementiert wurde und somit die selbstbestimmten und selbsttätigen Bildungsprozesse der Kinder nicht im Vordergrund stehen. Das in den Interviews mit den Kita-Leiterinnen deutlich gewordene pädagogische Prinzip beinhaltet, dass die Erzieherinnen den Kindern Tätigkeiten zum Mitmachen anbieten, die in der Regel in einem festgelegten Zeitfenster durchgeführt werden und für die die Kinder, wie teilweise dargelegt wurde, ausgewählt und eingeteilt werden.

---

<sup>1178</sup> Diese sind 2008 noch einmal überarbeitet worden.

Die tragende Rolle im Umsetzungsprozess des Verfahrens hat die Kita-Leiterin inne. Wie sie die Themen der Qualitätsentwicklung in ihren Teams erarbeitet, bleibt ihr überlassen. Hierzu kann sie sich der Instrumente und Materialien des Großträgers bedienen, muss dies aber nicht zwingend tun. So kann es aufgrund der fehlenden Vorgaben seitens des Trägers zu einer ganz unterschiedlichen Ausführung in den jeweiligen Kitas kommen. Die Evaluierung des Qualitätsentwicklungsprozesses blieb den Kitas bisher selbst überlassen, denn durch das jährliche Überprüfungsgespräch mit der Trägervertretung kann eine nachhaltige Qualitätsentwicklung kaum sichergestellt werden. Auch bei der Vereinigung stehen die qualitativen Anforderungen, die seitens des Verbandes formuliert werden, den Schwierigkeiten der Umsetzung in der Praxis aufgrund des Ressourcenmangels, des Ausbildungsniveaus und der Probleme, die Erzieherinnen mit der schriftlichen Dokumentation haben, gegenüber. Widersprüchlich bleibt in diesem Zusammenhang die Vorgabe, dass die schlechter qualifizierten Sozialpädagogischen Assistentinnen aus finanziellen Erwägungen in den Kitas eingesetzt werden müssen. In dieser Berufsgruppe stellen die Anforderungen durch die vier Qualitätsversprechen eine noch gravierendere Überforderung dar. Die Kita-Leiterin kann die Qualitätsentwicklungsprozesse einerseits nur von ihrem eigenen Verständnis und Kenntnisstand ausgehend durchführen und muss darüber hinaus die Personalsituation in ihrer Kita berücksichtigen.

In der folgenden Tabellen sind die wesentlichen Übereinstimmungen und Diskrepanzen des Qualitätsentwicklungsverfahrens aus Sicht des Großträgers Vereinigung und aus Sicht der Kindertagesstätten dargestellt.

Übereinstimmende Aspekte	Vereinigung	Kindertagesstätten
Themen der Qualitätsentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> <li>Das Verfahren beinhaltet vier Oberthemen, die als Qualitätsversprechen bezeichnet werden: <ul style="list-style-type: none"> <li>Kinder als Akteure, die in ihrem Tun beobachtet und dokumentiert werden.</li> <li>Kita als Bildungsort mit Herausforderungen für Kinder.</li> <li>Zusammenarbeit mit Eltern.</li> <li>Personalentwicklung.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die vier Qualitätsentwicklungsbereiche sind bekannt, hierzu werden beispielsweise Studientage durchgeführt.</li> </ul>
Qualitätsentwicklungsverfahren bringt Veränderungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verfahren ist in sämtlichen Kitas implementiert worden.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Es zeigen sich folgende Veränderungen: <ul style="list-style-type: none"> <li>Der Umgang der Erzieherinnen mit den Eltern und den Kindern ist freundlicher und kooperativer geworden.</li> <li>Mehr Betätigungsfelder in Form von Angeboten für die Kinder.</li> </ul> </li> </ul>

In der folgenden Abbildung nun die wesentlichen Diskrepanzen zwischen der Träger- und der Kita-Sicht:

Diskrepanzen	Vereinigung	Kindertagesstätten
Bildungsansatz	<ul style="list-style-type: none"> <li>Selbsttätig forschendes Kind.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kinder erhalten Programmangebote.</li> </ul>
Qualitätsentwicklungsmaterialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verband stellt gut gegliederte Materialien mit praktische Umsetzungshilfen wie Beobachtungsbögen etc. zur Verfügung.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Materialien werden kaum verwendet, und wenn, dann nur in modifizierter Form.</li> </ul>
Fehlende Umsetzungsvorgaben	<ul style="list-style-type: none"> <li>Qualitätsversprechen sollen verbindlich umgesetzt werden, trotzdem werden keine zeitlichen oder eindeutigen inhaltlichen Vorgaben gemacht.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Umsetzungen bleiben beliebig. Es obliegt der Kita-Leiterin, den Prozess zeitlich und inhaltlich zu gestalten.</li> </ul>
Verfahrensanforderungen umsetzen	<ul style="list-style-type: none"> <li>Anforderungen an Beobachtung und Dokumentation.</li> <li>Anforderung der Verschriftlichung.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verschriftlichung bleibt schwierig und problematisch.</li> <li>Ausbildungsbedingte Schwierigkeiten mit Verfahren allgemein, insbesondere für Sozialpädagogische Assistentinnen.</li> </ul>
Ressourcenmangel	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Umsetzung wird innerhalb des gegebenen Zeitkontingents erwartet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zeitliche und personelle Ressourcen sind nicht ausreichend, weder für Mitarbeiterinnen noch für Kita-Leitung</li> </ul>

### 3.7.4 Schlussfolgerungen und verfahrensimmanente Evaluationskriterien

Über die vielen Jahre, die die Kindertagesstätten des Trägers Vereinigung Zeit hatten und haben, entsprechend den Qualitätsversprechen Veränderungsprozesse einzuleiten, kann man durchaus Verbesserungen feststellen. Allerdings wurde nicht deutlich, wie und wodurch sich der Wandel konkret vollzogen hat, zumal jede Kita-Leitung andere Wege der Umsetzung in ihrer Einrichtung eingeschlagen hat. Wie konnte der freundlichere Umgang mit Eltern und Kindern auf Studientagen so besprochen werden, dass dadurch Verhaltensänderungen eintraten? Dass man für diese Prozesse mehrere Jahre Zeit hat, mag bei Veränderungen der eigenen Einstellungen und im Verstetigen neuer Handlungsweisen ein sinnvoller Weg sein. Es ist jedoch auch denkbar, dass hier letztlich der allgemeine gesellschaftliche Wandel den Ausschlag gab.

Über die hierarchische Struktur innerhalb der Vereinigung konnten auf der Leitungsebene über die Regionalleitungen die Themen der Qualitätsentwicklung kontinuierlich präsent gehalten werden. Die Kita-Leitungen waren ihrerseits dazu aufgefordert, auf ein bis zwei Studientagen im Jahr und auch auf Dienstbesprechungen die ihnen vermittelten Inhalte an ihre Mitarbeiterinnen weiterzugeben. Eine Folge war, dass der Kita-Alltag durchstrukturiert wurde, Beobachtungsverfahren verbindlich eingeführt wurden und umgesetzt werden mussten. Da Letzteres mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden war, blieb mehrheitlich zur Erfüllung dieser Anforderung nur übrig, einfache Beobachtungsbögen zum Ankreuzen zu verwenden. Auch eine stundenplanmäßige Angebotsstruktur kann in einer solch hierarchischen Organisation verordnet werden, wobei der Träger dies in seinen Materialien ausdrücklich so nicht vorsieht. Allerdings müssen die Regionalleitungen von der konkreten Tagesablaufgestaltung Kenntnis haben und diese billigen oder womöglich ihrerseits sogar fördern. Die Erzieherinnen bieten den Kindern heute vielfältige Betätigungsfelder an, für die Kinder sind folglich mehr Beschäftigungsmöglichkeiten entstanden. Ob oder wie sich dies für die Kinder entwicklungsfördernd auswirkt oder ob gar Eigenständigkeit und Selbstständigkeit unterbunden werden, muss an dieser Stelle hinterfragt werden bzw. müsste weitergehend untersucht werden.<sup>1179</sup> In den Interviews selbst kann man hierzu nur finden, dass die gebotenen Programmpunkte sich überwiegend an schulischem Fächerdenken orientieren. Ob die strukturellen Veränderungen mit den vermehrten Programmpunkten im Kita-Alltag verordnet wurden oder ob hier ein pädagogisches Prinzip ergründet oder verfolgt wurde, ließ sich aus den Aussagen der Interviews nicht ableiten. Allerdings ist

---

<sup>1179</sup> Dies ist allerdings im Rahmen meiner Untersuchung nicht zu leisten.

der Einfluss der Bildungsempfehlungen sichtbar geworden, die dahingehend umgesetzt wurden, Kindern entsprechend den schulischen Fächern Bildungsangebote zu machen. Auch wenn die Wirkungsweise des Qualitätsentwicklungsverfahrens insgesamt nicht eindeutig festzustellen ist, so haben sich trotzdem durchaus feststellbare Entwicklungen gezeigt.

Im Folgenden sind die Evaluationskriterien dargelegt, die sich aus dem Verfahren der Vereinigung ableiten lassen:

1. Im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsverfahrens sollte eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern angestrebt und entwickelt werden.
2. Im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsverfahrens sollte, ausgehend von bildungstheoretischen und frühpädagogischen Erkenntnissen, eine Verständigung darüber erfolgen, auf welches Bild vom Kind die entsprechenden Handlungskonzepte aufbauen.
3. Für die Implementierung eines Qualitätsentwicklungsverfahrens sollten mehrere Jahre eingeplant werden, damit Veränderungen möglich werden und sich verstetigen können. Die Prozesse sollten langfristig angelegt sein.

### **3.8 Zusammenfassungen und Vergleiche**

In diesem Kapitel stelle ich in einer Kurzzusammenfassung die wesentlichen Aspekte der einzelnen Qualitätsentwicklungsverfahren der Verbände und ihrer Kitas heraus. Die deutlich zum Vorschein gekommenen Merkmale der jeweiligen Verfahren werde ich hernach in einer tabellarischen Übersicht darstellen.

Anschließend zeige ich in einem Vergleich zunächst die Unterschiede zwischen den drei Verbänden AWO, DRK und DW auf, die mit dem IQUE-Verfahren ihren Qualitätsentwicklungsprozess durchgeführt haben.

Zum Schluss folgen zwei Vergleichsaspekte der äußeren Rahmenbedingungen, die ich verbandsübergreifend als relevant herausgearbeitet habe. In der Kategorie *Grenzen der Professionalisierung* gehe ich kurz auf das Problem der fehlenden Zeit- und Personalressourcen ein; anschließend stelle ich die Probleme in den einzelnen Verbänden, die sich durch die schlechte Ausbildungssituation ergeben, zusammenhängend dar.

#### **3.8.1 Kurzzusammenfassung der wesentlichen Aspekte der Qualitätsentwicklungsverfahren der Dach- und Trägerverbände**

Um nicht die Ergebnisse der einzelnen Unterkapitel in Gänze zu wiederholen, fasse ich im Folgenden nur jene Aspekte zusammen, die sich auf die Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten der Kinder, den Professionalisierungszuwachs der Erzieherinnen und die Nachhaltigkeit der Qualitätsentwicklungsprozesse beziehen. Den Aspekt der verbesserten Zusammenarbeit mit den Eltern berücksichtige ich an dieser Stelle nicht, weise aber noch einmal darauf hin, dass dieser Punkt im SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahren nicht miteinbezogen wird, wohingegen er in den übrigen Verfahren als Thema präsent ist und, wie sich in den einzelnen Auswertungskapiteln gezeigt hat, auch überwiegend erfolgreich umgesetzt wurde.

##### **3.8.1.1 Das SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahren des Alternativen Wohlfahrtsverbandes SOAL e. V.**

Dem SOAL-Verfahren liegt eine Bildungstheorie vom Kind zugrunde, die davon ausgeht, dass jedes Kind mit selbstbildenden Potenzialen ausgestattet ist. Diese Theorie spiegelt sich auch in den veränderten Sichtweisen der Erzieherinnen wider. Die Wahr-

nehmung solcher Selbstbildungsprozesse findet im Rahmen des Verfahrens in erster Linie durch das eingeführte Kinderbeobachtungs- und Auswertungsverfahren statt. Diese veränderte Wahrnehmungshaltung der pädagogischen Mitarbeiter geht einher mit der Abkehr von einer belehrenden Instruktionpädagogik; die Rolle der Erzieherin ist dementsprechend die einer Begleiterin der Prozesse der Kinder.

Das Beobachtungsverfahren wird als zentrale und kontinuierliche Aufgabe der Erzieherinnen beschrieben. Doch gerade hier zeigen sich die größten Schwierigkeiten, dies wurde auch in den Qualitätsentwicklungsverfahren der anderen Verbände deutlich. Die wesentlichste Schwierigkeit resultiert dabei aus deren unzureichenden Fähigkeiten bezüglich der Schriftsprache aufgrund einer verbesserungsbedürftigen Vorbildung und Ausbildung. Da die Anforderung, Beobachtungen zu verschriftlichen, nicht nur für Migrantinnen und Sozialpädagogische Assistentinnen ein schwerwiegendes Problem in der Umsetzung darstellt, stellt sich hier für mich die Frage, ob man an diesem Punkt nicht anders ansetzen müsste.

Zum Erlernen eines Beobachtungsverfahrens sollten zunächst die entsprechenden Grundfertigkeiten erprobt werden, so wie dies beispielsweise von einer SOAL-Kita-Leiterin beschrieben wurde, die basale Schreibübungen als Lernzuwachs für die Erzieherinnen geschildert hat, wodurch jene überhaupt erst in die Lage versetzt wurden, den Anforderungen des Qualitätsentwicklungsverfahrens gewachsen zu sein.

Im SOAL-Verfahren fand für die pädagogischen Mitarbeiterinnen ein intensiver eigener Bildungsprozess statt, der auch dazu führte, dass die Erzieherinnen das diesem Verfahren zugrunde liegende Bildungsverständnis verinnerlichten. Es zeigt sich in den Beschreibungen, wie die Erzieherinnen die Kinder im Kita-Alltag wahrnehmen und dass sie deren Bildungsprozesse zulassen.

Festzuhalten bleibt auch, dass im Rahmen des Verfahrens eine fachliche Weiterentwicklung und Spezialisierung und überwiegend auch eine Persönlichkeitsentwicklung der Erzieherinnen stattgefunden hat.

Im Zuge des SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahrens haben die Kinder erweiterte Erfahrungsspielräume erhalten. In sämtlichen Interviews wurden z. B. Veränderungen der räumlichen Gegebenheiten in den Kindertagesstätten zum Ausdruck gebracht. Außerdem steht nicht mehr der Großgruppenszusammenhang im Vordergrund, sondern jedes Kind kann seinen individuellen Interessen nachgehen und selbst entscheiden, womit es sich beschäftigen möchte. Dafür können sich Kinder in kleineren Gruppenszusammenhängen zusammenfinden, um mit den vielfältigen und teilweise neu angeschafften Materialien mit Aufforderungscharakter in speziellen Räumen oder Bereichen tätig zu sein.

Betrachtet man abschließend den Punkt der Nachhaltigkeit auch hinsichtlich der Evaluationskriterien, so sind im SOAL-Verfahren zwei Aspekte augenfällig:

Obwohl das Verfahren zu weitreichenden Veränderungen der pädagogischen Arbeit in den Kindertagesstätten geführt hat, wurde in den Interviews überwiegend von der Schwierigkeit berichtet, dass die Inhalte des Verfahrens Eltern gegenüber nicht selbstvermittelnd seien und darüber hinaus bei den Eltern Ängste bestünden, ob die Kinder, bei einem Fokus auf Selbstbildung und Selbsttätigkeit, ausreichend auf die späteren schulischen Anforderungen vorbereitet würden. Da die Gruppe der Eltern nicht im Zentrum dieses Qualitätsentwicklungsverfahrens steht, wäre zu überlegen, ob eine Erweiterung des Verfahrens um diesen Aspekt sinnvoll sein könnte. Denn einerseits könnte, wenn das neue Bildungsverständnis von den Eltern nachvollzogen würde, dies auch außerhalb der Kita, im häuslichen Umfeld der Kinder, nachhaltig zu Veränderungen führen. Ein weiterer Vorteil ergäbe sich durch die Integration der Eltern insofern, als dass dies Auswirkungen auf gesellschaftspolitische Zusammenhänge mit sich bringen könnte.

Der zweite Aspekt behandelt die Frage, inwiefern die entwickelte Qualität nachhaltig beibehalten werden kann. Der Verband fordert für die Zertifizierung und die Rezertifizierung regelmäßig Berichte über den Stand der Umsetzung des Verfahrens ein und überzeugt sich hierüber auch vor Ort durch Besuche in den Kindertagesstätten. Eine Stagnation des Prozesses muss deshalb im Grunde genommen nicht befürchtet werden, da andernfalls keine weitere Rezertifizierung erfolgen würde. Auftauchende Schwierigkeiten können in diesem Rahmen mithilfe der Unterstützung des Dachverbandes bearbeitet werden. Dieses Vorgehen einer ständigen Prozessbegleitung wirkt sich förderlich im Hinblick auf eine weitere kontinuierliche Bearbeitung der Qualitätsentwicklungsthemen aus.

#### **3.8.1.2 Das IQUE-Verfahren der Arbeiterwohlfahrt**

Den Kern der beiden Schlüsselprozesse des IQUE-Verfahrens der AWO zu den Themen Bildung sowie Zusammenarbeit von Kita und Familie bilden die sogenannten Leitsätze und Indikatoren. Die relevanten Grundsätze, also die Leitsätze und Indikatoren des Verfahrens, wurden von Eltern, Trägervertretern, Erzieherinnen und teilweise den Leitungskräften erarbeitet. Die positiven Veränderungen, die sich in den AWO-Kitas wiederfinden, beziehen sich auf die veränderten Raumkonzepte, die den Kindern teilweise selbsttätiges Handeln ermöglichen. Die Veränderungen in der Haltung und den Einstel-



lungen der Erzieherinnen betreffen allerdings nicht, wie in den SOAL-Kitas beschrieben wurde, das Wahrnehmen der selbstbildenden und selbsttätigen Prozesse der Kinder, sondern es wurde eher auf eine freundlichere, verständnisvollere Umgangsweise mit den Kindern oder auf respektvollere Begegnungen mit Eltern hingewiesen. Eine Weiterbildung hinsichtlich einer fachlichen Spezialisierung der Erzieherinnen hat im Rahmen dieses IQUE-Verfahrens durchaus stattgefunden, wodurch ein Zuwachs an Professionalität erfolgt ist.

Bezüglich der Nachhaltigkeit ist anzuführen, dass die Dauer des Qualitätsentwicklungsprozesses auf Grundlage des IQUE-Verfahrens zwar einige Jahre in Anspruch genommen hat, allerdings in seiner Intensität kontinuierlich abnahm. Das zu strukturell-methodische Vorgehen wurde hierfür als wesentlicher Grund angeführt. Ebenfalls war durch die jährlichen Gespräche zwischen Trägerdachverband und Kindertagesstätte eine Überprüfung der Prozesse in den Kitas nicht ausreichend gegeben. Es wurde in den Interviews teilweise von Stagnationen berichtet und bemängelt, dass es durch die fehlende Kontrolle ohne Folgen blieb, wenn, wie in einem geschilderten Fall, keine Qualitätsprozesse mit der IQUE-Methode durchgeführt wurden. Das IQUE-Verfahren wird heute nicht mehr weitergeführt, da die AWO ein neues Verfahren auf den Weg gebracht hat, das QM TANDEM, das eine DIN-EN-ISO-Zertifizierung zum Ziel hat.

### **3.8.1.3 Das IQUE-Verfahren des Deutschen Roten Kreuzes**

Das Deutsche Rote Kreuz führte seine Qualitätsentwicklung ebenfalls mit der IQUE-Methode zu den gleichen Schlüsselprozessen wie die AWO durch.

Im Rahmen des Qualitätsentwicklungsverfahrens wurde durch das Bewusstmachen der eigenen Arbeitsprozesse und die Beschäftigung mit den Leitsätzen erreicht, dass die Erzieherinnen ein neues Selbstbewusstsein erlangt haben. Die Mitarbeiterinnen haben sich teilweise individuell und fachlich weiterentwickelt, und die Kinder profitieren von einem strukturierteren Kita-Alltag mit einer erweiterten Angebotspalette und den dadurch gegebenen attraktiveren Explorationsmöglichkeiten. Die beiden Kita-Träger des DRK sind stark hierarchisch organisiert. Der jeweilige Träger übt in den halbjährlich bzw. jährlich stattfindenden Überprüfungsgesprächen eine Kontrollfunktion bezüglich des Standes des Qualitätsentwicklungsverfahrens in jeder Einrichtung aus, indem er die festgelegten Vereinbarungen überprüft. In diesem Zusammenhang wurden z. B. überprüfende Besuche in den Kitas erwähnt.

Auffallend ist, dass sich in den Kindertagesstätten wahrscheinlich aufgrund der Vereinbarungen, die getroffen wurden, und der Kontrollfunktion, die der Träger ausübt, trotz starker Kritik und Vorbehalte gegenüber dem methodischen Vorgehen mit Themen der Leitsätze auf den Dienstbesprechungen weiter auseinandergesetzt wird. Allerdings wurde in diesem Zusammenhang mehrfach darauf hingewiesen, dass durch den starken Personalmangel der Qualitätsentwicklungsprozess zeitweilig verhindert werde. Trotz der kontinuierlichen Beschäftigung über einen langen Zeitraum hinweg werden die Qualitätsentwicklungsthemen von den Mitarbeiterinnen jedoch nicht als integraler Bestandteil ihrer Arbeit gesehen, sondern als zusätzliche Belastung empfunden.

#### **3.8.1.4 Das IQUE-Verfahren des Diakonischen Werkes**

In den von mir interviewten Kindertagesstätten des Diakonischen Werkes konnten wie bei der AWO und dem DRK zu beiden inhaltlichen Themenbereichen, Bildung sowie Zusammenarbeit von Kita und Familie, Aussagen gemacht werden.

Hinsichtlich einer Professionalisierung der Erzieherinnen konnte keine fachliche Weiterentwicklung festgestellt werden, und nur einmal wurde erwähnt, dass sich eine Haltungsveränderung gegenüber Kindern gezeigt habe. Für Kinder haben sich die Betätigungsfelder in der Kita zum Teil durch Neuanschaffungen oder partiell durch andere thematische Bereiche erweitert.

Ein Zwang zur Umsetzung oder die Ausübung von Druck seitens der Träger, damit in den Kitas die Themen der Qualitätsentwicklung nicht stagnieren, wurde nur einmal geäußert. In diesem Zusammenhang ist es auch nicht erstaunlich, dass bezüglich der Nachhaltigkeit des IQUE-Verfahrens nur vereinzelt von Überprüfungen durch den jeweiligen Träger anhand von festgelegten Vorhaben gesprochen wurde. Selbst die jährlichen Zielvereinbarungsgespräche mit der Trägervertretung, die allerdings eher bei größeren Trägerverbänden etabliert sind, führen nicht zu einer wirksamen Überprüfung der tatsächlichen Qualitätsentwicklungsprozesse vor Ort. In den von mir untersuchten Kindertagesstätten kann man weitgehend übereinstimmend nicht von einer gelungenen Umsetzung der IQUE-Prozesse sprechen.

### **3.8.1.5 Das Qualitätsmanagementverfahren Garantiert qualifiziert! des Caritas-Spitzenverbandes**

Der Schwerpunkt der Qualitätsentwicklung des Caritas-Verbandes liegt in der Umsetzung formalisierter Strukturabläufe mit entsprechenden Dokumentationshilfen. Durch das Qualitätsentwicklungsverfahren *Garantiert qualifiziert!* wurden die Voraussetzungen geschaffen, eine Zertifizierung nach der DIN EN ISO zu erreichen. In Qualitätszirkeln wurde ein Handbuch erarbeitet, welches allerdings in der Praxis nur partiell Anwendung findet. Der Professionalisierungszuwachs für die Erzieherinnen zeigt sich in der Praxis an einer planvolleren und strukturierteren Arbeitsweise. Wenn sich diese Aussagen nicht nur auf das Dokumentieren sämtlicher möglicher Vorgänge in der Kita beziehen, so kann sich daraus für die Kinder auch eine verlässlichere Alltagsstruktur ergeben, wie sie in einem Interview an den neu eingeführten, regelmäßig stattfindenden Kinderversammlungen deutlich wurde.

Ziel des Qualitätsentwicklungsverfahrens war es zunächst, das genannte Handbuch zu erstellen. Seitens des Dachverbandes gibt es keine kontinuierliche Überprüfung des fortlaufenden Qualitätsprozesses, weder dahingehend, ob in den Kitas Themen aus dem Handbuch aufgegriffen werden, noch hinsichtlich der Frage, ob die dort beschriebenen Standardvorgaben in Richtung weiterer Qualitätsverbesserungen optimiert werden. Es kann deshalb bezweifelt werden, dass Prozesse in den Kitas kontinuierlich verfolgt werden und nachhaltige Auswirkungen eintreten. Ob eine Zertifizierung vor diesem Hintergrund überhaupt möglich ist, bleibt für mich fraglich, obwohl es bei der Zertifizierung nach der DIN EN ISO in erster Linie um die Erfüllung und Einhaltung des entwickelten formalisierten Dokumentationswesens geht.

### **3.8.1.6 Die Qualitätsempfehlungen des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes Hamburg e. V.**

Der Paritätische Wohlfahrtsverband hat mit seinem Qualitätsentwicklungsverfahren Standardvorgaben für die am Kita-Geschehen beteiligten Gruppen, die Kinder, die Mitarbeiterinnen und die Eltern, formuliert. Der kurze Beschäftigungszeitraum und die Tatsache, dass die pädagogischen Mitarbeiterinnen in diesen Prozess sehr unterschiedlich miteinbezogen wurden, sind Gründe dafür, dass mehrheitlich geäußert wurde, dass das Verfahren keine oder kaum Auswirkungen gezeigt habe. Einzelne Themenfelder der Standardvorgaben der Qualitätsempfehlungen des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes sind jedoch durchaus in das Blickfeld einiger Kitas gerückt. Auch wenn beispiels-

weise das Thema Kinderpartizipation nicht unbedingt in jeder Kita neu entwickelt wurde, so ging aus der mehrfachen Erwähnung durch die befragten Kita-Leiterinnen hervor, dass dieses Thema im Rahmen des Qualitätsentwicklungsprozesses behandelt wurde. Weitere Entwicklungs- oder Entfaltungsmöglichkeiten für Kinder, die sich durch das Qualitätsverfahren hätten entwickeln können, wurden nicht geschildert. Ebenso verhält es sich mit den Auswirkungen, die das Verfahren auf die pädagogischen Fachkräfte gehabt hat. Überwiegend wurde davon gesprochen, dass sich dadurch keine Veränderungen ergeben haben.

Der Verband überprüft zwar die eingereichten Unterlagen, und es erfolgt ein überprüfendes Gespräch für die Zertifizierung – doch wie die dargelegten Ausführungen in den vorgegebenen Formblättern hinsichtlich der Standardvorgaben in den Kindertagesstätten individuell umgesetzt worden sind, wird in der Praxis vor Ort nicht überprüft. Vordergründig geht es um die Zertifizierung, und nicht um die kita-internen Prozesse, die weitgehend ausbleiben. Ebenso fehlt es an der kontinuierlichen Begleitung durch den Verband. Da für die Rezertifizierungen durch den PDCA-Zyklus meines Erachtens eine Verkomplizierung des Verfahrens stattfinden wird, werden die Anforderungen für die Zertifizierung voraussichtlich nur noch unter formalen Gesichtspunkten erbracht werden.

#### **3.8.1.7 Die Qualitätsversprechen der Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH**

Im Qualitätsentwicklungsverfahren der Vereinigung wurden durch die bislang vier Qualitätsversprechen eindeutige inhaltliche Vorgaben gemacht. Es wird von einem kindorientierten Verfahren gesprochen, und in zwei Interviews wurden die Kinder explizit als Gestalter ihres individuellen Entwicklungsprozesses genannt. Für die Kinder selbst hat sich durch das Qualitätsentwicklungsverfahren die Anzahl der Programmmöglichkeiten vergrößert, wodurch die Angebotspalette für sie vielfältiger geworden ist. Bei den Erzieherinnen lässt sich eine veränderte Haltung gegenüber den Kindern erkennen. Diese äußert sich in einer wertschätzenden, anerkennenden Grundeinstellung sowie darin, dass ein autoritärer Erziehungsstil nicht mehr vorkommt. Vereinzelt wurden in den Interviews auch fachliche Spezialisierungen und der Zuwachs an individuellen Kompetenzen durch den Qualitätsentwicklungsprozess erwähnt.

Betrachtet man die nachhaltige Wirkung des Prozesses, so kann festgehalten werden, dass den Kindertagesstätten mehrere Jahre zur Verfügung stehen, Themen der vier Qualitätsversprechen aufzugreifen. Doch da, wie in den Interviews geschildert wurde,

die Kita-Leitung in der Ausgestaltung weitgehend autonom ist und auch die vom Träger zur Verfügung gestellten Qualitätsmaterialien kaum zur Anwendung kommen, dienen die Oberbegriffe der vier Qualitätsversprechen den Leitungskräften nur als orientierender Leitfaden. Das hierarchisch angelegte Vermittlungsprinzip stellt ebenso wenig wie die jährlich durchgeführten Jahreszielgespräche zwischen der Regionalleitung des Trägers und der Kita-Leitung sicher, dass bestimmte Ziele oder Vorgaben erreicht werden, da die inhaltliche Schwerpunktsetzung und Ausgestaltung den jeweiligen Kita-Leitungen überlassen bleibt. Eine Zertifizierung ist bislang nicht vorgesehen; mit dem nun begonnenen fünften Evaluierungsqualitätsversprechen wird aber vermutlich eine verallgemeinerbare Aussage über den Stand der einzelnen Qualitätsbereiche getroffen werden können.

### **3.8.2 Die Hamburger Qualitätsentwicklungsverfahren im Überblick**

In der folgenden tabellarischen Übersicht sind die wesentlichen Merkmale der einzelnen Verfahren wiedergegeben.

Vergleichsmerkmale	SOAL	AWO	DRK	DW	CARITAS	DPWV	VEREINIGUNG
<b>Bildungstheoretische Grundlagen</b>	Bildungsverständnis vom selbstbildenden Kind grundlegend für Verfahren. Wird in Kitas umgesetzt.	Nicht ersichtlich.	Das Leitsatzthema des Kindes als selbstbildendes Individuum und der Selbstbildungsprozesse wird auf Dienstbesprechungen behandelt, führt aber nicht zu einheitlichen Handlungskonzepten.	Nur in Leitsatz und Indikatoren wird Kind als selbstbildendes Geschöpf Gottes bezeichnet. In Kitas selbst wurde eine Beschäftigung mit dieser Thematik nicht ersichtlich.	Nicht ersichtlich.	Nicht ersichtlich.	In Materialbroschüre wird belehrendes Verhalten von Erz. <sup>1180</sup> abgelehnt und darauf verwiesen, dass Selbstbildungsprozesse im Miteinander gefördert werden sollen. Ausführung in Kitas: angeleitete Programmangebote.
<b>Alle päd. Fachkräfte in Implementierungsprozess miteinbezogen</b>	Ja.	Ja.	Ja.	Ja.	Teilweise bei der Entwicklung des Handbuchs. Ansonsten über Dienstbesprechungen.	Überwiegend nicht.	Mehrheitlich ja.
<b>Weiterqualifizierung der Mitarbeiterinnen</b>	Fachliche Spezialisierung und persönliche Weiterbildung der Erz. Spezielle Weiterqual. der Leitungskräfte <sup>1181</sup> für QE-Prozess.	Leistungsqualifizierung für Moderation des Verfahrens. Weiterbildung von Erz. als Multiplikatoren in fachspezifischen Themengebieten.	Leitung wurde für Moderation des IQUE-Verfahrens qualifiziert.	Leitung wurde für Moderation des IQUE-Verfahrens qualifiziert.	Nein.	Nein. Wurde nur einmal vage erwähnt.	Leistungsmanagementweiterbildung. Erz. können auf tragereigene Fortbildungsabteilung zurückgreifen.

<sup>1180</sup> Die Abkürzung steht für „Erzieherinnen“.

<sup>1181</sup> In einigen Kindertagesstätten wurde die Rolle der Qualitätsbeauftragten auch von Erzieherinnen des Kita-Teams übernommen.

Vergleichsmerkmale	SOAL	AWO	DRK	DW	CARITAS	DPWV	VEREINIGUNG
<b>Veränderte päd. Grundeinstellungen der Erzieherinnen Kindern gegenüber</b>	Veränderte Einstellung und Haltung u. a. durch Beobachtung der selbsttätigen Prozesse der Kinder	Nein. Kinder werden allerdings mehr Freiräume in verschiedenen Betätigungsfeldern eingeräumt.	Teilweise neues Bild vom Kind. Kindliche Interessen werden berücksichtigt.	Nein.	Nein.	Nein.	Autoritärer Erziehungsstil verschwindet. Respektvoller Umgang mit Kindern.
<b>Beobachtungsverfahren</b>	Wahrnehmende Beobachtung einheitlich implementiert.	Verschiedene Beobachtungsverfahren eingeführt.	Verschiedene Beobachtungsverfahren vorhanden.	Beobachtungsverfahren kommen nur teilweise zur Anwendung.	Beobachtungsbögen werden verbindlich ausgefüllt.	Nicht ersichtlich, dass QE-Verfahren zur Anwendung von Beobachtungsmethoden geführt hat.	Vorlagen des Trägers werden nicht oder nur modifiziert verwendet. Jede Kita hat sich eigene Bögen erstellt.
<b>Dokumentation</b>	Beobachtungen und Reflexionen der Beobachtungen werden dokumentiert. Ich-als-Kind-Bücher (Portfolio-Arbeit). Regelmäßiges Berichtswesen über Verlauf des QE-Verfahrens.	Dokumentation der Beobachtungen.	Dokumentation der Beobachtungen.	Uneinheitlich. Teilweise wird nichts dokumentiert.	Die Dokumentation sämtlicher kitainternen Abläufe bildet den Schwerpunkt des Verfahrens, z. B. Dokumentation von Elterngesprächen oder Beobachtungen.	Teilweise Portfolio. Dokumentation der Standards auf Formblättern für Zertifizierung.	Dokumentation von Beobachtungen. Teilweise Portfolio.
<b>Auswirkung auf Kinder</b>	Kinder können ihren Interessen eigenaktiv nachgehen und sich in kleineren Gruppen zusammenfinden. Vielfältige Betätigungsfelder.	Kinder finden vielfältige Betätigungsfelder in der Kita vor.	Uneinheitlich. Planvollere Alltagsgestaltung und teils mehr Selbstbestimmung und Beteiligung.	Uneinheitlich. Elternmitwirkung bei Programmpunkten.	Kinderalltag geplanter und strukturierter.	Partizipationsmöglichkeiten für Kinder.	Kinder erhalten Alltagsstruktur durch Programmangebote und gezielte Lerneinheiten.

Vergleichsmerkmale	SOAL	AWO	DRK	DW	CARITAS	DPWV	VEREINIGUNG
<b>Veränderung der Raumkonzepte und des Materialangebots</b>	Raum- und Materialkonzept wurde in allen Kitas verändert. Es gibt Bildungsbereiche, Fachräume und auffordernde Materialien.	Umgestaltung der Räume. Einrichtung von Fachräumen mit anregenden Materialien.	Nicht feststellbar.	Kaum feststellbar. Einige Anschaffungen im naturwissenschaftlichen Bereich.	Nein.	Nein.	Nicht feststellbar.
<b>Verbesserte Zusammenarbeit mit Eltern</b>	Nein, da kein Verfahrensinhalt.	Ja.	Ja.	Ja.	Ja, verbindlichere Zusammenarbeit.	Ja, wurde teilweise erwähnt.	Ja.
<b>Verfahrens-aufbau</b>	Modular als Weiterbildung für Erz. angelegt.	Leitsätze werden im Team bearbeitet.	Leitsätze werden im Team bearbeitet.	Leitsätze werden im Team bearbeitet.	Handbuchentwicklung unter Beteiligung verschiedener Gruppen. Implementierung und Anwendung obliegt der Kita.	Zertifizierung vordergründig. Rezertifizierung erfolgt methodisch mit PDCA-Zyklus.	Vier Qualitätsentwicklungsbereiche. Umsetzung obliegt Kita-Leitung.
<b>Laufzeit und Kontinuität</b>	Implementierungsdauer ca. 3 Jahre. Weitere Bearbeitung erfolgt und wird durch verpflichtendes Berichtswesen gesichert. Verbands-Nachschulungen bei Personalwechsel.	Implementierungsdauer ca. 1 Jahr. Anschließend teilweise weitere Bearbeitung der Leitsätze. IQUE-Verfahren wurde 2008 beendet und wird durch DIN-EN-ISO-Verfahren ersetzt.	Implementierungsdauer ca. 1 Jahr. Anschließend weitere Bearbeitung der Leitsätze.	Implementierungsdauer ca. 1 Jahr. Anschließend überwiegend keine weitere Bearbeitung der Leitsätze.	Handbucharbeitung ca. 3 Jahre. Umsetzung obliegt Kita-Leitung und Qualitätsbeauftragten. Unterlagen aus Handbuch werden nur partiell verwendet. Nachschulungen möglich.	Verfahrenslaufzeit ca. ¼ bis 1 Jahr. Qualitätsentwicklungsprozess in Kitas fraglich. Prozessdauer für Rezertifizierung ca. ½ bis 1 Jahr.	Mehrjährig als fortlaufender Prozess angelegt. Eine Evaluation des bisherigen Qualitätsentwicklungsprozesses ist seit 2009 angelaufen.
<b>Zertifizierung</b>	Durch Verband. Rezertifizierungsabstände alle 2 Jahre.	Teilnahmebescheinigung.	Teilnahmebescheinigung.	Teilnahmebescheinigung.	DIN-EN-ISO-Zertifizierung angestrebt. Bisher noch nicht erfolgt.	Durch Verband für Zertifizierung und Rezertifizierung.	Nicht beabsichtigt.



### 3.8.3 Verbandsübergreifende Vergleichsaspekte

Die in Hamburg zur Anwendung gekommenen Qualitätsentwicklungsverfahren lassen sich aufgrund ihrer doch sehr unterschiedlichen Ansätze nur schwer vergleichen. Ein endgültiger Vergleich kann erst am Schluss mittels der entwickelten Evaluationskriterien als Bewertungsmaßstab erfolgen. Für die drei Verbände, die mit dem IQUE-Verfahren ihre Qualitätsprozesse durchgeführt haben, soll jedoch an dieser Stelle ein Vergleich vorgenommen werden.

Anschließend werden anhand der entwickelten Kategorie *Grenzen der Professionalisierung* zwei alle Verbände übergreifende Aspekte aufgezeigt.

#### 3.8.3.1 Das IQUE-Verfahren der AWO, des DRK und des DW

Dieses Qualitätsentwicklungsverfahren ist im Wesentlichen von Ulrike Ziesche entwickelt worden. Es gibt eine Reihe von Publikationen zur IQUE, die sie und andere veröffentlicht haben und die ebenfalls dezidierte Umsetzungsschritte für die Praxis enthalten.<sup>1182</sup> Obwohl der Qualitätsentwicklungsansatz mehrfach in schriftlich fixierter Form als Publikation vorliegt, sind diese in den Kindertagesstätten nicht als Grundlage zur Entwicklung des Qualitätsentwicklungsverfahrens herangezogen worden, ebenso wenig werden sie von den Interviewpartnerinnen erwähnt. Da Frau Ziesche die Entwicklung der Leitsätze und Indikatoren, die den orientierenden Rahmen für das Verfahren bilden, in persona angeleitet hat, hat sie in der praktischen Durchführung als Fortbildnerin ihren Schwerpunkt auf die Anwendung konkreter Handlungsanweisungen gelegt.<sup>1183</sup> In ihrem Verfahren geht es darum, zu übergeordneten Themen, die als Schlüsselprozesse oder Kernprozesse bezeichnet werden, Qualitätskriterien zu entwickeln. Diese Qualitätskriterien enthalten Ziele, die als *Leitsätze* und *Indikatoren* formuliert werden,

---

<sup>1182</sup> Soweit sie nicht in meiner Arbeit verwendet wurden und demzufolge nicht im Literaturverzeichnis auftauchen, sind die Literaturnachweise hier vollständig angegeben:

Vgl. Ziesche, U.: *Werkstatthandbuch zur Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten*. Neuwied, Berlin: Hermann Luchterhand Verlag, 1999; Ziesche, U.: *Qualitätswerkstatt Kita. Konflikte in Kindertagesstätten*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Hermann Luchterhand Verlag, 2001; Ziesche, U. / Herrnberger, G. / Karkow, C.: *Qualitätswerkstatt Kita – Zusammenarbeit von Kita und Familie*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag, 2003; Ziesche, U. / Gebauer-Jorzick, S.: *Qualitätswerkstatt Kita. Bildungsprozesse in Kindertagesstätten*. Neuwied, Kriftel, Berlin, 2002.

<sup>1183</sup> Diese Aussagen gehen auf Erkenntnisse im Zuge meiner Erhebung in den Kindertagesstätten der Stadt Hamburg zurück, die ich aus den Aussagen der Interviewpartnerinnen abgeleitet habe.

wobei die Leitsätze die Qualitätsziele darstellen und in den Indikatoren die Handlungskonzepte konkretisiert werden.<sup>1184</sup> Vermittels dieser Leitsätze und Indikatoren wird anschließend der Entwicklungsstand innerhalb der Kita betrachtet, und bei Bedarf werden entsprechende Vereinbarungen zur Weiterentwicklung getroffen. In den von mir untersuchten Hamburger Kindertagesstätten wurde das IQUE-Verfahren zu den Themenkomplexen *Bildung* sowie *Zusammenarbeit von Kita und Familie* durchgeführt.

Im Folgenden werden die entwickelten Leitsätze der einzelnen Verbände zum Bildungskernprozess näher betrachtet.

Bei der Arbeiterwohlfahrt wird in drei von sechs Leitsätzen und Indikatoren zum Thema Bildung die Entwicklung und Bereitstellung anregender Raum- und Materialkonzepte erwähnt, ebenso oft, dass die Prozesse und das Tun der Kinder beobachtet werden sollen. Weitere Themenschwerpunkte sind Partizipation, Projektarbeit und die Möglichkeiten für Kinder, die verschiedensten Erfahrungen in der Kita machen zu können und zu vielfältigen Ausdrucksformen, auch der sprachlichen, angeregt zu werden.<sup>1185</sup> Im sechsten Leitsatz, der erst später hinzugekommen ist, wird das letzte Kita-Jahr vor dem Schuleintritt als ein weiterer Schwerpunkt formuliert.<sup>1186</sup>

Das Deutsche Rote Kreuz formuliert im Gegensatz zur AWO auch Leitsätze und Indikatoren, die die Grundeinstellungen von Erzieherinnen betreffen. Ein bildungstheoretischer Bezug zu Theorien, die sich auf Selbstbildungskonzepte berufen, wird hergestellt und auch durch die Formulierung des Bildes vom Kind als *selbstbildendes Individuum* deutlich. Die Vorbildrolle, die Erzieherinnen bei der Alltagsgestaltung haben, ihre Rolle als Begleiterin der Kinder bei deren Spiel, welches als Bildungsprozess definiert wird, und das soziale, gemeinschaftliche Miteinander werden beim DRK – im Gegensatz zur AWO – in den Leitsätzen und Indikatoren hervorgehoben. Zur Sprache kommen auch Projektarbeit, Entwicklungsbeobachtung und Dokumentation der Kinder und – jedoch

---

<sup>1184</sup> Vgl. Ziesche, U. / Gebauer-Jorzick, S.: *Qualitätswerkstatt Kita. Bildungsprozesse in Kindertagesstätten*. Neuwied, Kriftel, Berlin, 2002, S. 57ff.

<sup>1185</sup> Vgl. Arbeiterwohlfahrt Landesverband Hamburg e. V. (Hrsg.): *Bildungsprozesse in unseren Kindertagesstätten. Mitwirkung von Eltern. Aussagen zur Qualität*. Hamburg, o. J., S. 4-8.

<sup>1186</sup> Vgl. Arbeiterwohlfahrt Landesverband Hamburg e. V.: Internes Papier der AWO zur *Rahmenkonzeption der AWO Kitas in Hamburg*. Hamburg, 14.05.2008, S. 2.

weitaus weniger dezidiert als bei der AWO – auch die Raum- und Materialausstattung.<sup>1187</sup>

Die Leitsätze und Indikatoren des Diakonischen Werkes stimmen mit denen des DRK weitgehend überein. In dem Leitsatz zur Grundeinstellung wird zudem auf ein christliches Menschenbild verwiesen, und neben den Selbstbildungsprozessen, die ebenso wie beim DRK erwähnt werden, wird das „Kind als ein selbstbildendes Geschöpf Gottes“<sup>1188</sup> bezeichnet. Diese Grundhaltungen werden jedoch weder in den Leitsätzen noch in den Indikatoren näher ausgeführt. Einzig die Aufforderung, Kriterien hierfür zu entwickeln, greift meines Erachtens als Handlungskonzept hier zu kurz. Hinzu kommt, dass hier die Verbindung von Bildungstheorie und Schöpfungstheologie zu keinem konkreten Verständnis geführt hat.

Während letztlich bei der AWO ein fundierter bildungstheoretischer Hintergrund bei der Entwicklung der Leitsätze und Indikatoren nicht zur Sprache kommt, wird beim DRK und beim DW das selbsttätige Kind als Thema benannt, sodass in Teamprozessen darüber reflektiert werden könnte, wenngleich auf Theorien zur Selbstbildung auch hier nicht detaillierter eingegangen wird. Das Thema Selbstbildungsprozesse wurde jedoch in den von mir befragten Kindertagesstätten bei Dienstbesprechungen des DW nicht diskutiert, sondern nur bei jenen des DRK, wie ich in den jeweiligen Auswertungen dargelegt habe.

An dieser Stelle möchte ich noch einmal auf die meines Erachtens problematische Entstehung der Leitsätze und Indikatoren aufmerksam machen. Sie werden auf einem Workshop unter Beteiligung von Mitarbeiterinnen, Trägervertretung und Eltern entwickelt. In den Auswertungen habe ich kritisch hinterfragt, wie bei dieser Vorgehensweise auch aktuelles bildungstheoretisches Wissen einfließen könne. Auch wenn dies in den Auswertungen nicht deutlich wurde, so ist dies die Aufgabe der Erfinderin<sup>1189</sup> der IQUE-Methode gewesen, die gleichzeitig die Entwicklung der Leitsätze moderiert hat. Ihrer Publikation zum Thema Bildungsprozesse kann man entnehmen, dass den Teilnehmenden des Workshops anhand von Arbeitsblättern und mittels eines Vortrags ein

---

<sup>1187</sup> Vgl. DRK Landesverband: Internes Papier mit dem Titel: *Leitsätze und Indikatoren „Bildungsprozesse“ DRK Kitas Hamburg*. Im Anlagenband A meiner Dissertation enthalten.

<sup>1188</sup> Diakonisches Werk: *Aktualisierte Leitsätze und Indikatoren für Evangelische Kitas in Hamburg (2007), orientiert an den Hamburger Bildungsempfehlungen*. Hamburg, 2007, internes, unveröffentlichtes Dokument, S. 2.

<sup>1189</sup> Gemeint ist hier die oben schon genannte Ulrike Ziesche.

aktuelles Bildungsverständnis nahegebracht wird. Dort wird unter Berufung auf Hans-Joachim Laewen und Marion Musiol beschrieben, dass Kinder von Geburt an über Selbstbildungspotenziale verfügen und ihre Bildungsprozesse nur selbst vollziehen können.<sup>1190</sup> Die Inhalte werden jedoch so verkürzt dargelegt, dass es zwar vorstellbar ist, die Thesen zur Selbstbildung bei der Erarbeitung der Leitsätze einfließen zu lassen, allerdings ist schwer nachvollziehbar, wie beispielsweise die Kita-Leiterinnen diese verinnerlichen sollen, um sie später in ihren Kita-Teams so vermitteln zu können, dass daraus neue Haltungen und Sichtweisen bei den Erzieherinnen entstehen. Dies ist jedoch ein wesentliches Ziel des IQUE-Prozesses.<sup>1191</sup>

Ein positiver Aspekt des Prozesses ist es, dass während der halb- bzw. einjährigen Implementierungsphase, also den vier Dienstbesprechungen und zwei Studientagen, die Teamprozesse durch parallele Schulungen der Leitungskräfte begleitet werden.<sup>1192</sup>

Nach Beendigung der Implementierungsphase gab es bei den drei von mir untersuchten Verbänden einen sehr unterschiedlichen Umgang mit weiteren Entwicklungsschritten. Die evangelischen Kitas des DW hatten ihren Prozess damit weitgehend abgeschlossen, beim DRK wurde durch die Träger eine Weiterbeschäftigung mit den Leitsätzen verordnet, auch wenn das methodische Vorgehen mehrfach kritisiert wurde, und bei der AWO waren die Leitsätze zwar mehrere Jahre Thema auf Dienstbesprechungen, dennoch wurde in einzelnen Interviews von der Stagnation der Prozesse berichtet, und dies nicht nur aufgrund der Einführung eines neuen Qualitätsentwicklungsverfahrens. Im Vergleich der drei Verbände haben sich an feststellbaren Auswirkungen bezüglich des Bildungskernprozesses in erster Linie bei der AWO Veränderungen hinsichtlich der Neugestaltung ihrer Räume und des Materialangebots für die Kinder vollzogen, entsprechend dem Schwerpunkt dieser Thematik in ihren Leitsätzen und Indikatoren. Bezüglich des anderen Kernprozesses, der sich dem Thema Zusammenarbeit von Kita und Familie widmete, lassen sich bei den Kindertagesstätten aller drei Verbände positive Veränderungen feststellen.

---

<sup>1190</sup> Vgl. Ziesche, U. / Gebauer-Jorzick, S.: *Qualitätswerkstatt Kita. Bildungsprozesse in Kindertagesstätten*. Neuwied, Kriftel, Berlin, 2002, S. 42ff.

<sup>1191</sup> Vgl. Ziesche, U. / Gebauer-Jorzick, S.: *Qualitätswerkstatt Kita. Bildungsprozesse in Kindertagesstätten*. Neuwied, Kriftel, Berlin, 2002, S. 19.

<sup>1192</sup> Vgl. Ziesche, U. / Gebauer-Jorzick, S.: *Qualitätswerkstatt Kita. Bildungsprozesse in Kindertagesstätten*. Neuwied, Kriftel, Berlin, 2002, S. 19.

### 3.8.3.2 Grenzen der Professionalisierung

Diese Kategorie konzentriert sich darauf zu untersuchen, ob die pädagogischen Fachkräfte in den Kitas die Anforderung, Qualitätsverbesserungen in ihren Kitas umzusetzen, erfüllen können. Im Rahmen der Auswertung der Verfahren der einzelnen Verbände wurden bereits im jeweiligen Unterkapitel *Schwierigkeiten und Probleme bei der Umsetzung* die Grenzen einer weiteren Professionalisierung des pädagogischen Fachpersonals verbandsübergreifend sehr deutlich.

Die Schwachstellen sind auf mehreren Ebenen anzusiedeln. Zum einen wurden in den Interviews aller Verbände die Rahmenbedingungen kritisiert. Des Weiteren sind, auch wenn es hier hinsichtlich der einzelnen Berufsgruppen noch Unterschiede gibt, die Erzieherinnen, Kinderpflegerinnen und Sozialpädagogischen Assistentinnen durch ihre Qualifikation und die unzureichende Ausbildung, die an den Fachschulen angeboten wird, mehrheitlich nicht dazu in der Lage, die neuen Anforderungen in einem befriedigenden, qualitätsverbessernden Maße umzusetzen. Dies bezieht sich im Speziellen auf die Schwierigkeiten, den durch die Verfahren geforderten Qualitätsanforderungen, nämlich Beobachtungen der Kinder durchzuführen und diese schriftlich zu dokumentieren, nachzukommen.

#### 3.8.3.2.1 Zeit- und Personalressourcen

Auf den Faktor Zeit als gravierendes Problem bei der Umsetzung der Qualitätsentwicklungsverfahren wurde in fast allen Interviews hingewiesen. Die fehlende Zeit und die als nicht auskömmlich beschriebene Personalsituation in den Kindertagesstätten führen dazu, dass Anforderungen teilweise nur unzureichend umgesetzt werden können. Diese Faktoren sollen folgend zur besseren Übersicht in einer Tabelle verbandsübergreifend dargestellt werden.<sup>1193</sup>

---

<sup>1193</sup> Die tabellarische Darstellung der Faktoren dient nicht dazu, die Aussagen der Kitas der jeweiligen Verbände zu quantifizieren. In einigen Fällen wurden die unzureichenden Personal- und Zeitressourcen in den Interviews detaillierter beschrieben und an bestimmten Teilaspekten deutlich; diese sind ebenfalls in der Tabelle aufgeführt. Außerdem kann man bei der Auflistung der Verbände unter der entsprechenden Rubrik nicht davon ausgehen, dass, wenn beispielsweise auf die fehlende Zeit für Beobachtungsverfahren und Dokumentation in erster Linie in den Interviews bei SOAL, der AWO und der Caritas hingewiesen wird, dieses Problem in den anderen Kindertagesstätten nicht bestehen würde.

Zeitmangel und/oder fehlende oder unzureichende Vor- und/oder Nachbereitungszeiten	Keine Zeit für Beobachtung und Dokumentation	Keine Zeit für Eltern-gespräche	Allgemeiner Personal-mangel und/oder Erz.-Kind-Relation und/oder Geldmangel	Krankenstand und/oder kein Vertretungspersonal bei Urlaub, Krankheit oder Fortbildung
SOAL, AWO, CAR, DPWV, DRK, DW, VER	SOAL, AWO, CAR	AWO, VER	AWO, CAR, DPWV, DRK, DW, VER	AWO, CAR, DRK, DW

Der Adressat dieser aufgezeigten Mangelsituation in den Kindertagesstätten ist meines Erachtens in erster Linie die Stadt Hamburg, die zwar die Durchführung von Qualitätsentwicklungsverfahren in den Kindertagesstätten fordert, aber gleichzeitig die hierfür erforderlichen Ressourcen nicht zur Verfügung stellt.

### **3.8.3.2.2 Ausbildungsniveau der pädagogischen Fachkräfte**

Der Arbeitsalltag der pädagogischen Fachkräfte in den Kindertagesstätten findet in einem Rahmen statt, der, wie oben beschrieben, durch schlechte Arbeitsbedingungen, verursacht durch Zeitdruck und Personalnot, geprägt ist. Zu diesen äußeren Bedingungen kommt jedoch noch die unzureichende Ausbildungssituation hinzu, welche die Qualitätsentwicklungsprozesse in den Kindertagesstätten erschwert. Im Folgenden zeige ich die Schwierigkeiten der pädagogischen Fachkräfte in den Kindertagesstätten auf, die weder durch ihre Fachausbildung noch durch ihre Vorbildung mit Fähigkeiten ausgestattet sind, die neuen Anforderungen im Bereich der frühkindlichen Bildung ausreichend erfüllen zu können.

Die pädagogischen Fachkräfte haben offensichtlich erhebliche Schwierigkeiten im Umgang mit der Schriftsprache. Da dies aber in den Qualitätsentwicklungsverfahren hinsichtlich der durchzuführenden Beobachtungen mit anschließender Dokumentation eine Basisvoraussetzung darstellt, wird deutlich, dass diese Anforderung nicht so problemlos umzusetzen ist, wie dies beispielsweise bei einer Akademikerin der Fall wäre, die durch ihr Studium gelernt hat, Gedanken in kohärenter Form zu Papier zu bringen. In den Interviews aller Verbände wurde sehr deutlich, dass die schriftliche Dokumentation bisher nicht zur Alltagsroutine in den Kitas geworden ist und vor Beginn der Qualitäts-

entwicklungsprozesse in den Kindertagesstätten in der Regel gar nicht vorhanden war. Auch wenn die Verschriftlichung eine Fertigkeit ist, die von der Berufsgruppe der Erzieherinnen erlernt werden kann – was so auch in einigen Interviews angeführt wurde –, so werden in den verschiedenen Auswertungsböcken noch andere Gruppen genannt, bei denen beispielsweise der Ausbildungsgrad, die Herkunft oder die schon lange Zeit zurückliegende Ausbildung für diese Lernprozesse ein schwerwiegendes Hindernis darstellen. Hierzu zählen die Kinderpflegerinnen und Sozialpädagogischen Assistentinnen,<sup>1194</sup> Migrantinnen, die den Beruf der Erzieherin erlernt haben,<sup>1195</sup> und ältere Kolleginnen, die schon lange in ihrem Beruf als Erzieherin tätig sind.

Hinsichtlich des SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahrens wurde in allen Interviews auf die Probleme des Verschriftlichens von Beobachtungen hingewiesen; einmal stellte auch das Verstehen der Auswertungsbegrifflichkeiten eine Hürde dar, speziell ging es hier um das Wort „Komplexität“<sup>1196</sup>. Das Erlernen des Beobachtungsverfahrens wird von den Erzieherinnen als große Anstrengung empfunden. Doch was für die Erzieherinnen bisher ungewohnt und aufgrund der fehlenden Voraussetzungen nicht leicht zu erlernen war, wird trotzdem durch wiederholtes Erproben als Vorhaben nicht aufgegeben und im Rahmen des Qualitätsentwicklungsprozesses auch seitens des Verbandes weiter eingefordert. Die Aneignung des Beobachtungsverfahrens ist von den Erzieherinnen zu leisten; doch von Sozialpädagogischen Assistentinnen, Kinderpflegerinnen, Migrantinnen oder Kolleginnen, die in langjähriger Berufstätigkeit wenig schriftlich fixieren mussten, kann es kaum erlernt werden. Hier muss meines Erachtens an anderer Stelle angesetzt werden.

In den AWO-Interviews wurde der unzureichende Ausbildungsstandard explizit in Zusammenhang gebracht mit den Problemen, welche die Erzieherinnen mit der Verschriftlichung haben; Umsetzung und Anwendung der Beobachtungsverfahren wurden überwiegend als unbefriedigend beschrieben. Die Sinnhaftigkeit und Praktikabilität von Beobachtungsverfahren sind Faktoren, die sich nicht nur bei der AWO, sondern auch bei den anderen Verbänden den Erzieherinnen unbedingt erschließen müssen.

---

<sup>1194</sup> Der Ausbildungsberuf der Sozialpädagogischen Assistentin ist synonym dem der Kinderpflegerin, Letzteres ist eine inzwischen veraltete Bezeichnung.

<sup>1195</sup> In Hamburg gibt es für Migrantinnen eine spezielle Fachausbildung an den Fachschulen für Sozialpädagogik, in deren Rahmen die Frauen den Beruf der Erzieherin erlernen können.

<sup>1196</sup> SOAL-9, Antwort zu Frage 10.

In den Kindertagesstätten des DRK, wo die äußeren Rahmenbedingungen als besonders schlecht beschrieben wurden, wurde auf das unterschiedliche fachliche Niveau der pädagogischen Fachkräfte verwiesen, das zur Folge hat, dass abstrakte Themen teilweise nicht nachvollzogen werden können oder Neuerungen intensiv eingeübt werden müssen. Beobachtungsverfahren lassen sich kaum in den Arbeitsalltag integrieren und werden aufgrund der schon vorhandenen Arbeitsbelastung als zusätzliche Aufgabe, die den Arbeitsdruck noch erhöht, wahrgenommen.

In den evangelischen Kindertagesstätten des Diakonischen Werkes wurde ebenfalls eine Überforderung der in den Kitas beschäftigten pädagogischen Mitarbeiterinnen durch die Qualitätsentwicklungsverfahren deutlich. In zwei Interviews wurde in diesem Zusammenhang sogar davon gesprochen, dass die Qualitätsentwicklung Angst ausgelöst hätte. Anforderungen, bspw. die Verschriftlichung von Beobachtungen, können nicht von allen Beschäftigten geleistet werden. Migrantinnen, Sozialpädagogische Assistentinnen, aber auch Erzieherinnen, deren Ausbildung lange Zeit zurückliegt, seien mit schriftlichen Dokumentationen überfordert, da diese bisher nicht zu ihrem Tätigkeitsfeld gehörten.

Auch in den Kitas des Caritas-Verbandes wurde von den Schwierigkeiten, die Erzieherinnen mit schriftlicher Dokumentation haben, berichtet. Da der Schwerpunkt des Qualitätsentwicklungsverfahrens des Caritas-Verbandes im Dokumentationswesen liegt, ist hier der Anspruch, alles protokollieren zu müssen, eine weitere Erschwernis. Bezogen auf Beobachtungsverfahren wurde in einem Interview erwähnt, dass man Dokumentationsbögen zum Ankreuzen bevorzuge, und einmal wurde auch darauf verwiesen, dass Begriffe aus Beobachtungsbögen nicht verstanden würden. Nicht nur für den Caritas-Verband, sondern auch für die anderen Verbände gilt, dass Beobachtungsverfahren und die dort verwendeten Fragen und Definitionen nicht selbsterklärend sind, sondern mit den Erzieherinnen intensiv erarbeitet werden müssen, wenn sie verstanden werden sollen und um im weiteren Schritt schließlich damit arbeiten zu können.

In den Interviews der DPWV-Kitas wurden mehrheitlich keine wesentlichen Veränderungen, die auf das Qualitätsentwicklungsverfahren zurückzuführen seien, beschrieben. Auch das Einarbeiten in Verfahren zur Beobachtung wurde durch den Qualitätsentwicklungsprozess nicht initiiert. Somit sind hier Probleme, die möglicherweise bei der



Durchführung von Beobachtungsverfahren oder anderen Formen der Verschriftlichung auftreten, nicht eindeutig klassifizierbar. Allerdings werden durch das Rezertifizierungsverfahren, welches der DPWV neu einführt, ähnliche Probleme wie in den anderen Verbänden sichtbar. Der sprachliche Rahmen bei den Begrifflichkeiten des PDCA-Zyklus wurde als unverständlich und zu theoretisch geschildert. Da dies interessanterweise jedoch sowohl für die Erzieherinnen als auch für die Führungskräfte, die zum Teil ein Sozialpädagogik-Studium absolviert haben, der Fall war, mag das auch an dem im pädagogischen Feld unüblichen Sprachgebrauch dieses aus wirtschaftlichen Zusammenhängen kommenden Instrumentes liegen.

Das unzureichende Ausbildungsniveau der pädagogischen Fachkräfte wurde auch in den Interviews in Kitas der Vereinigung problematisiert. Anforderungen aus dem Qualitätsentwicklungsverfahren der Vereinigung umzusetzen, sei für Sozialpädagogische Assistentinnen kaum oder gar nicht zu bewerkstelligen. Besonders deutlich wurden in diesem Zusammenhang wieder die Probleme mit der Schriftsprache angesprochen. Hier geht es zum einen um Basisfertigkeiten wie Rechtschreibung und Ausdrucksvermögen, aber auch um das fehlende Verständnis komplexer Fragen, was nicht nur auf Sozialpädagogische Assistentinnen zutrifft, sondern auch auf Erzieherinnen. Um trotzdem einen Weg zu finden, Beobachtungen durchzuführen, wurden in den befragten Kitas mehrheitlich Bögen zum Ankreuzen eingeführt. In einem Vereinigungsinterview wurde auch über die Gruppe der pädagogischen Fachkräfte berichtet, die aufgrund langjähriger Berufstätigkeit den heutigen Anforderungen nicht mehr gewachsen ist. Interessanterweise wurde in einem anderen Vereinigungsinterview von Schwierigkeiten mit Beobachtungsverfahren auch in der bisher noch nicht erwähnten Gruppe der Berufsanfänger, die ihre Ausbildung erst vor Kurzem beendet haben, berichtet, was den Eindruck einer unzureichenden und nicht an den Anforderungen der Praxis orientierten Fachschulausbildung verstärkt.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass weder die äußeren Rahmenbedingungen noch die Ausbildungssituation der Erzieherinnen zufriedenstellend ist. Die Ausbildung und deren Inhalte haben sich bisher der veränderten Berufspraxis nicht adäquat angepasst. Die Grenzen der Professionalisierung sind für den Berufsstand der Sozialpädagogischen Assistentinnen und Kinderpflegerinnen besonders deutlich zum Vorschein gekommen. Deren Vorbildung reicht nicht aus, um Anforderungen im Rahmen der Qualitätsent-

wicklungsprozesse umzusetzen. Die Ansätze aller Qualitätsentwicklungsverfahren müssten noch einmal dahingehend überprüft werden, inwiefern man den oben beschriebenen gravierenden Schwierigkeiten auf eine andere Weise begegnen kann.

Im Hinblick auf die zu entwickelnden Evaluationskriterien lässt sich festhalten, dass im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsverfahrens das vorhandene Ausbildungsniveau berücksichtigt werden sollte. Damit ist nicht gemeint, dass Qualitätsentwicklungsverfahren ihren Ausgangspunkt bei der Kompensation von Defiziten nehmen sollten; vielmehr sollten diese Verfahren an vorhandenen Kenntnissen anknüpfen und als Weiterbildungsinitiative für pädagogische Fachkräfte angelegt sein.

Das Evaluationskriterium lautet demzufolge:

1. Ein Qualitätsentwicklungsverfahren sollte die Weiterbildung von Erzieherinnen im Fokus haben und an das vorhandene Ausbildungsniveau anknüpfen.

Dieses Kriterium ist nun das letzte, welches unmittelbar aus der Auswertung der Qualitätsentwicklungsverfahren abgeleitet werden konnte. Auf diese internen, verfahrensimmanenten Kriterien folgt nun als externer Bewertungsmaßstab die Darlegung eines bildungstheoretischen Zusammenhangs. Daraus werden externe Kriterien gebildet und diese anschließend mit den internen zu allgemeinen Evaluationskriterien verknüpft.

## 4. Bildungstheoretische Einbindung

Bildungstheoretisches Wissen sollte für die Qualitätsprozesse innerhalb der Kita grundlegend sein, da es einen wesentlichen Unterschied macht, ob eine Kindertagesstätte zertifiziert wird oder beispielsweise eine Autoproduktionsstraße.<sup>1197</sup> Ein Qualitätsentwicklungsverfahren für Kindertagesstätten muss daher meines Erachtens eine frühpädagogische Orientierung haben.

Im Hinblick auf weitere Evaluationskriterien ergibt sich für mich deshalb aus dem bildungstheoretischen Zusammenhang der wesentliche Bewertungsmaßstab, an dem sich Qualitätsentwicklungsverfahren für Kitas messen lassen sollten.

Bei den von mir untersuchten Verfahren basiert nur das SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahren auf einem fundierten Bildungsverständnis, das sich aus der bildungstheoretischen Forschung Gerd E. Schäfers ableitet. Allerdings wurde auch bei den anderen Verbänden teilweise auf die selbstbildenden Potenziale von Kindern verwiesen. Ich greife deshalb im Folgenden zunächst die bildungstheoretischen Thesen Gerd E. Schäfers auf, um den Fragen nachzugehen, auf welche Weise Kinder sich ihr Wissen über die Welt aneignen und zu welchen handlungsleitenden Konsequenzen diese Erkenntnisse innerhalb der Kindertagesstätte für die pädagogischen Fachkräfte führen.

Anschließend ergänze ich den Ansatz Schäfers, indem ich weitere wesentliche bildungstheoretische Konzepte zur Theorie der Selbstbildung in der Frühpädagogik darlege.<sup>1198</sup> Ich beziehe hier im Wesentlichen Ludwig Liegle, Beate Andres und Hans-Joachim Laewen ein.

Im Kontrast zu diesen Theorien, die den Selbstbildungsansatz zur Grundlage haben, stelle ich die Bildungsvorstellungen von Wassilios E. Fthenakis und Kristin Gisbert dar, die ein lernmethodisches Konzept vertreten. Anschließend erfolgt eine Beurteilung bei der Ansätze.

Am Schluss führe ich die wesentlichen Evaluationskriterien für Qualitätsentwicklungsverfahren aus dem bildungstheoretischen Zusammenhang ein.

---

<sup>1197</sup> Qualitätsmanagementverfahren, die gleichermaßen in der Industrie wie für Kindertagesstätten verwendet werden, orientieren sich, wie sich in meiner Analyse des Managementverfahrens der Caritas gezeigt hat, nicht an inhaltlichen Grundlagen des zu entwickelnden Feldes. Stattdessen sind strukturelle Aspekte und die Optimierung von Abläufen wesentlich für diese Verfahren.

<sup>1198</sup> Eine umfassende Darlegung des allgemeinen wissenschaftlichen Diskurses zur frühkindlichen Bildung kann jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht erfolgen.

## 4.1 Konzeptionen zur Selbstbildungstheorie

### 4.1.1 Die Bildungstheorie Gerd E. Schäfers

#### 4.1.1.1 Bildung und Lernen beginnt mit der Geburt

Schäfers Bildungsverständnis berücksichtigt neben Theorien aus der Erziehungswissenschaft auch Erkenntnisse aus der Kognitionsforschung, der Neurobiologie, der Entwicklungspsychologie und der Psychoanalyse. Nach Schäfer beginnt der frühkindliche Bildungs- und Lernprozess beim Neugeborenen. Diese frühen Lernprozesse sind in erster Linie durch das Lernen aus Erfahrungen geprägt und werden von Schäfer auch als „*Bildung aus erster Hand*“<sup>1199</sup> bezeichnet. Die Kinder bringen schon bei Geburt Potenziale mit, die es ihnen ermöglichen, Erfahrungen zu machen: Kinder können sich bewegen, aktiv tätig sein, ihre Sinne gebrauchen, kommunizieren, Gefühle wahrnehmen und unterscheiden, sie erkennen gemachte Erfahrungen wieder und sind neugierig.<sup>1200</sup> Kinder handeln mit ihren Potenzialen in Alltagszusammenhängen. Sie machen Erfahrungen in ihrer Umgebung, und dieses Erfahrungslernen bleibt bestimmend für die kindlichen Lernprozesse, bis durch den Spracherwerb auch Erfahrungen von anderen über den verbalen Austausch nachvollzogen werden können. Diese somit nicht mehr nur primären Erfahrungen werden von Schäfer als „*Bildung aus zweiter Hand*“<sup>1201</sup> bezeichnet.

Bei der Bildung aus erster Hand, die für die Kinder unmittelbar aus ihren Erfahrungen resultiert, handelt es sich um weitgehend unbewusste Prozesse. Selbst kulturell spezifische Erfahrungen können auf diese Weise unbewusst wahrgenommen werden.<sup>1202</sup> So machen Kinder unterschiedliche kulturelle und körperliche Erfahrungen in Abhängigkeit davon, ob sie beispielsweise im Kinderwagen von den Eltern geschoben werden oder, wie in anderen Kulturen verbreitet, direkt am Körper getragen werden. Diese im Alltag

---

<sup>1199</sup> Schäfer, G. E.: *Lernen im Lebenslauf*. Expertise für Enquetekommission „Chancen für Kinder“ des Landtags Nordrhein-Westfalens. Düsseldorf, 2008, S. 55.

<sup>1200</sup> Vgl. Schäfer, G. E.: *Bildung und Lernen durch Erfahrung*. In: Dunker, L. / Lieber, G. / Neuss, N. / Uhlig, B. (Hrsg.): *Bildung in der Kindheit*. Seelze, 2010, S. 25.

<sup>1201</sup> Schäfer, G. E.: *Lernen im Lebenslauf*. Expertise für Enquetekommission „Chancen für Kinder“ des Landtags Nordrhein-Westfalens. Düsseldorf, 2008, S. 55.

<sup>1202</sup> Schäfer, G. E.: *Was ist Erfahrungslernen?* In: TPS: Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita. Ausgabe 2, 2010, S. 11.

gemachte Erfahrung steht dem jeweiligen Individuum als sein persönliches und gleichzeitig kulturelles Erfahrungswissen zur Verfügung.

Das Kind als handelndes Subjekt erweitert seine Erfahrungen ständig in neuen Situationen und ordnet auch dadurch seine Umwelt.<sup>1203</sup> Erst durch das Erfahrungslernen wird es möglich, dass auch Wissen von anderen, also Erfahrungen aus zweiter Hand, übernommen werden können.<sup>1204</sup> Für Schäfer sind es gerade die Erfahrungen, die vor der Zeit des Spracherwerbs gemacht werden, die nicht vernachlässigt werden dürfen, also die Erfahrungsbereiche der Gefühle, der Sensomotorik, des Handelns, der Wahrnehmung durch die Sinne.<sup>1205</sup>

Schäfer geht davon aus, dass Erfahrungslernen als wesentlich für den frühkindlichen Bildungsprozess in der Bildungsdebatte bisher zu wenig Berücksichtigung fand.<sup>1206</sup>

#### **4.1.1.2 Das Lernen als sozialer Prozess**

Schäfer verweist darauf, dass Lern- und Bildungsprozesse stets in einem sozialen Zusammenhang stattfinden. Für ihn sind hier folgende Begriffe zentral:

Beteiligung

Gemeinsam geteilte Erfahrung und Resonanz

##### Beteiligung

Die soziale Situation des Kindes ist zunächst durch die Bindung an eine erwachsene Person bestimmt. Ebenso kann der Kontakt zu anderen Kindern schon frühzeitig erfolgen, ein Kind kann sich am Spiel anderer durch Mienen oder Gebärden beteiligen.

Weiter ist wichtig, inwiefern Kinder in der alltäglichen Routine und Alltagsgestaltung mitwirken können. Hier geht es zunächst einmal nicht um die Installierung von Partizipationsinstrumenten, sondern um die Beteiligung am Tagesgeschehen. Doch auch Kinderversammlungen können, wenn auch nicht an erster Stelle, in diesen Zusammenhang gehören.

---

<sup>1203</sup> Vgl. Schäfer, G. E.: *Lernen im Lebenslauf*. Expertise für Enquetekommission „Chancen für Kinder“ des Landtags Nordrhein-Westfalens. Düsseldorf, 2008, S. 59f.

<sup>1204</sup> Vgl. Schäfer, G. E.: *Was ist Erfahrungslernen?* In: TPS: Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita. Ausgabe 2, 2010, S. 11ff.

<sup>1205</sup> Schäfer, G. E.: *Lernen im Lebenslauf*. Expertise für Enquetekommission „Chancen für Kinder“ des Landtags Nordrhein-Westfalens. Düsseldorf, 2008, S. 63.

<sup>1206</sup> Vgl. Schäfer, G. E.: *Was ist Erfahrungslernen?* In: TPS: Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita. Ausgabe 2, 2010, S. 11ff.

### Gemeinsam geteilte Erfahrung und Resonanz

Erfahrungen werden verinnerlicht, indem sie im sozialen Kontext gemacht und durch die Beteiligung von anderen miterlebt werden. Hierzu gehören ebenfalls die Resonanz-erfahrungen, die das Kind durch Gestik, Mimik oder andere Formen der Rückmeldung anderer Personen macht, wobei es auf zustimmende oder ablehnende Akzeptanz stoßen kann.

Ich führe hier ein eigenes Beispiel in Anlehnung an Schäfer an: Ein Kind, das sich krabbelnd der vielleicht bis dahin unbekannten Bausteinkiste nähert, um die Gegenstände darin zu erforschen, wird durch den Blick der Erzieherin erfahren, ob es seiner kindlichen Neugier in diesem Fall uneingeschränkt nachgehen kann.

Für das Praxisfeld in der Kindertagesstätte ist es demnach wesentlich, dass die Kinder in diesem sozialen Rahmen genügend Resonanz erfahren und die Erzieherinnen an den kindlichen Erfahrungen und Erlebnissen beteiligt sind. Was ein Kind weiß und kann, hängt letztlich von den Gegebenheiten innerhalb der sozialen Alltagsbeziehungen ab.<sup>1207</sup>

#### **4.1.1.3 Selbstbildung ist nicht ‚Von-selbst-Bildung‘**

„Selbstbildung meint nicht ‚Von-selbst-Bildung‘, wie das einige Kritiker<sup>1208</sup> des Selbstbildungsbegriffes unterstellen, sondern beschreibt den Anteil der Selbsttätigkeit des Kindes innerhalb einer Lern-Kultur, mit dem Ziel, dem Kind eine Partizipation an der Kultur zu ermöglichen, in die es hineinwächst.“<sup>1209</sup>

Für Schäfer beginnt das selbsttätige, selbstbildende Lernen mit der Geburt. Dass dieses selbstmotivierte Lernen sozial eingebettet sein muss, habe ich oben erläutert. Über die Basisausstattung, aufgrund derer sich die Kinder durch die gemachten Erfahrungen weiterentwickeln und beispielsweise Gefühle ausdifferenziert werden, lernen die Kinder

---

<sup>1207</sup> Vgl. Schäfer, G. E.: *Anfängergeist*. In: *Betrifft Kinder*, Heft 10, 2008 S. 9ff. und die überarbeitete Fassung dieses Aufsatzes in dem voraussichtlich 2010 im Juventa Verlag erscheinenden Buch mit dem vorläufigen Arbeitstitel: *Die Bildung des kindlichen Anfängergeistes – Beiträge zu einer Kultur des Lernens in der frühen Kindheit*. Weinheim, München. Bei der Überarbeitung wurde von Schäfer noch die Beziehungsebene der Kinder untereinander mit aufgenommen.

<sup>1208</sup> Hier sind in erster Linie Fthenakis und Gisbert gemeint.

<sup>1209</sup> Schäfer, G. E.: *Bildung in der frühen Kindheit*. In: Thole, W. / Roßbach H.-G. / Fölling-Albers, M. / Tippelt, R. (Hrsg.): *Bildung und Kindheit*. Opladen, Farmington Hills, 2008, S. 138.

ganz von selbst, ihre Sinnesorgane zu gebrauchen, sich zu bewegen oder Gefühle zu äußern. Das Sprechenlernen ist ebenfalls ein Selbstbildungsprozess.<sup>1210</sup>

Sich diesen Sachverhalt zu vergegenwärtigen, ist meines Erachtens wesentlich für die pädagogische Arbeit. Wenn im pädagogischen Handeln das Vermitteln und das Beibringen oder instruktive pädagogische Ansätze im Vordergrund stehen, können womöglich die für die Selbstbildungsprozesse der Kinder notwendigen selbstorganisierten Lernentwicklungen behindert oder verhindert werden.

Im Gegensatz zur instruktiven Pädagogik spielen laut Schäfer für die Eigenaktivität des Kindes folgende Aspekte eine Rolle: „die persönliche Motivation, die eigenständige Wahrnehmung mit all den Wahrnehmungsformen, die einem Kind zur Verfügung stehen, die eigenen Erinnerungen, Vorstellungen, Erwartungen, die eigenen Fragestellungen und Selbstbildungspotenziale, die erlauben, wenigstens ansatzweise nach Antworten darauf zu suchen, eigene Theorien, eigene Pläne und eigenes Ausprobieren.“<sup>1211</sup>

Durch die Selbstbildungspotenziale, die *Fernsinne*, die *Körpersinne* und die *Gefühle*, mit denen ein Kind von Geburt an ausgestattet ist, werden laut Schäfer individuelle, selbstständige Lernerfahrungen ganz wesentlich initiiert und im weiteren Lebenslauf stetig weiter ausdifferenziert.<sup>1212</sup> Schäfer selbst hat die Vorgänge in den Prozessen der Selbstbildung unter Einbeziehung anderer Wissenschaftsgebiete sehr dezidiert dargestellt.<sup>1213</sup> Er versteht unter selbstbildenden Potenzialen „jenes Wissen und Können [...] das von einem Menschen zu einem bestimmten Zeitpunkt seiner Biografie zur Bewältigung seines Alltags und seiner Aufgaben tatsächlich genutzt werden kann.“<sup>1214</sup>

Die Wahrnehmungsmöglichkeiten durch das Sehen, Hören, Riechen, Fühlen und Spüren sowie die Emotionen werden im Individuum verarbeitet.<sup>1215</sup>

---

<sup>1210</sup> Vgl. Schäfer, G. E.: *Die Bildungsdiskussion in der Pädagogik der frühen Kindheit*. In: Steinhardt, K. / Büttner, C. / Müller, B. (Hrsg.): *Kinder zwischen drei und sechs*. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik, Band 15, 2006, S. 63.

<sup>1211</sup> Schäfer, G. E.: *Die Bildungsdiskussion in der Pädagogik der frühen Kindheit*. In: Steinhardt, K. / Büttner, C. / Müller, B. (Hrsg.): *Kinder zwischen drei und sechs*. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik, Band 15, 2006, S. 73.

<sup>1212</sup> Vgl. Schäfer, G. E.: *Bildung beginnt mit der Geburt*. 2. Aufl., Berlin, Düsseldorf, Mannheim, 2005, S. 180f. Die Begriffe *Fernsinne*, *Körpersinne* und *Gefühle* habe ich hier wörtlich übernommen.

<sup>1213</sup> Ich meiner Darstellung zeichne ich die einzelnen Erkenntniswege Schäfers, die er selbst sehr ausführlich herleitet, nicht nach. Dies hätte den Rahmen meiner Arbeit gesprengt.

<sup>1214</sup> Schäfer, G. E.: *Die Bildungsdiskussion in der Pädagogik der frühen Kindheit*. In: Steinhardt, K. / Büttner, C. / Müller, B. (Hrsg.): *Kinder zwischen drei und sechs*. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik, Band 15, 2006, S. 73 Fußnote 9.

<sup>1215</sup> Vgl. Schäfer, G. E.: *Bildung beginnt mit der Geburt*. 2. Aufl., Berlin, Düsseldorf, Mannheim, 2005, S. 75ff. Wie sich die verschiedenen Wahrnehmungsebenen bilden, ist in diesem Buch detailliert beschrieben. Auf eine weitere ausführliche Darlegung habe ich im Rahmen meiner Arbeit verzichtet.

In diesem Sinne bilden sich Kinder selbst, eingebettet in eine soziale Umwelt, mit Beziehungen zu anderen Menschen.

#### 4.1.1.4 Denkformen kindlichen Lernens

Schäfer arbeitet sehr konkret die Bedeutungen heraus, die Kinder beim Gebrauch ihrer Sinne in selbstmotivierten Lernprozessen erfahren. Er unterscheidet vier sogenannte *Denkformate*.<sup>1216</sup>

- handelndes bzw. konkretes Denken,
- ästhetisches<sup>1217</sup> Denken durch Gestalten, Spiel, Imagination und Fantasie,
- narratives Denken durch Kommunikation und Sprache,
- theoretisches Denken.

Jedes Handeln ist zunächst an konkrete Situationen gebunden, durch die sich Ereigniszusammenhänge ergeben. Das Kind erfährt etwas über die Beschaffenheit der Dinge in der Welt mithilfe seines eigenen Körpers, durch Bewegung, durch Fühlen und Spüren. Das *konkrete Denken* verbindet Handeln, Motorik sowie Sinneserfahrungen und kann im Gedächtnis quasi als Archetyp gespeichert werden. Schäfer bezeichnet die sich wiederholenden oder in Variationen wiederkehrenden Handlungen als *Handlungs- bzw. Ereignismuster*.<sup>1218</sup>

Beim *ästhetischen Denken* können diese im Gedächtnis gespeicherten Muster dann weitergehend aktiviert, verändert oder kombiniert werden. Dies findet im ästhetischen Gestaltungsbereich ebenso statt wie beispielsweise im Rollenspiel, beim Tanzen oder bei der Produktion von Lauten und Tönen.<sup>1219</sup> Dadurch gelangen die Kinder zu Vorstel-

---

<sup>1216</sup> Vgl. Schäfer, G. E.: *Frühe Wege ins Naturwissen*. In: *Betrifft Kinder*, Heft 1-2, 2008, S. 8ff.

Vgl. Schäfer, G. E.: *Das Denken lernen – Bildung im Krippenalter*. In: *Betrifft Kinder*, Heft 8-9, 2008, S. 8ff.

<sup>1217</sup> Schäfer benutzt den Begriff *ästhetisch*, um in diesem Zusammenhang keine Reduktion auf künstlerisches Gestalten vorzunehmen, sondern umfassende sinnliche Wahrnehmungen und ihre Verarbeitungsmöglichkeiten miteinbeziehen zu können. Er bezieht sich auf den ursprünglichen Bedeutungsgehalt von *Aisthesis* = Wahrnehmung. Schäfer, G. E.: *Bildung beginnt mit der Geburt*. 2. Aufl., Berlin, Düsseldorf, Mannheim, 2005, S. 117.

<sup>1218</sup> Vgl. Schäfer, G. E.: *Frühe Wege ins Naturwissen*. In: *Betrifft Kinder*, Heft 1-2, 2008, S. 8f.

Vgl. Schäfer, G. E.: *Das Denken lernen – Bildung im Krippenalter*. In: *Betrifft Kinder*, Heft 8-9, 2008, S. 8f.

<sup>1219</sup> Vgl. Schäfer, G. E.: *Das Denken lernen – Bildung im Krippenalter*. In: *Betrifft Kinder*, Heft 8-9, 2008, S. 9.

Vgl. Schäfer, G. E.: *Bildung beginnt mit der Geburt*. 2. Aufl., Berlin, Düsseldorf, Mannheim, 2005, S. 232.



lungen ihrer Wahrnehmungen. Und in der Variation werden neue Wirklichkeitszusammenhänge erzeugt und gedacht.<sup>1220</sup>

Das *narrative Denken* vollzieht sich durch den Einsatz der Sprache. Nun können Erfahrungen mitgeteilt, im Austausch mit anderen kommuniziert werden; man kann sich von anderen Ereignisse erzählen lassen, darüber nachdenken und neue Varianten entstehen lassen.<sup>1221</sup> Auch für das Sprechenlernen ist der soziale Kontext entscheidend, wenngleich es dem Kind nicht bewusst ‚beigebracht‘ wird.<sup>1222</sup>

Das *theoretische Denken* könnte man auch als abstraktes Denken bezeichnen; Ereignisse lassen sich nun von konkretem Handeln abstrahieren. Laut Schäfer kommt es nicht wie die ersten drei Denkformen schon im Krippenalter vor. Während es beim narrativen Denken in erster Linie um die individuellen, selbstgefundenen Erklärungen geht, können beim theoretischen Denken erklärende Theoriemodelle unserer Kultur mitbedacht werden. Nun wird es möglich, Sachverhalte logisch herzuleiten und zu begründen. Doch nur durch das vorherige Erfahrungslernen in konkreten Situationen und Handlungszusammenhängen können diese neuen theoretischen Kontexte aufgenommen, verstanden und verarbeitet werden.<sup>1223</sup>

#### **4.1.1.5 Schlussfolgerungen für pädagogisches Handeln**

Für Schäfer liegen die Konsequenzen aus der oben dargestellten Bildungstheorie für pädagogisches Handeln nicht im Vermitteln von Sachthemen, ebenso wenig ist Lernen mit Kompetenzerwerb gleichzusetzen. Als wesentlich beschreibt er, dass Kinder ein Umfeld vorfinden sollten, das für sie anregend ist, das ihre Selbstbildungspotenziale herausfordert und in dem sie sich selbsttätig erproben können.<sup>1224</sup>

---

<sup>1220</sup> Vgl. Schäfer, G. E.: *Prozesse frühkindlicher Bildung*. Überarbeitete und gekürzte Fassung eines Vortrags, gehalten in Meissen 2004, entnommen aus dem voraussichtlich 2010 im Juventa Verlag erscheinenden Buch mit dem vorläufigen Arbeitstitel: *Die Bildung des kindlichen Anfängergeistes – Beiträge zu einer Kultur des Lernens in der frühen Kindheit*. Weinheim, München.

<sup>1221</sup> Vgl. Schäfer, G. E.: *Das Denken lernen – Bildung im Krippenalter*. In: *Betrifft Kinder*, Heft 8-9, 2008, S. 9f.

<sup>1222</sup> Vgl. Schäfer, G. E.: *Prozesse frühkindlicher Bildung*. Überarbeitete und gekürzte Fassung eines Vortrags, gehalten in Meissen 2004, entnommen dem voraussichtlich 2010 im Juventa Verlag erscheinenden Buch mit dem vorläufigen Arbeitstitel: *Die Bildung des kindlichen Anfängergeistes – Beiträge zu einer Kultur des Lernens in der frühen Kindheit*. Weinheim, München.

<sup>1223</sup> Vgl. Schäfer, G. E.: *Frühe Wege ins Naturwissen*. In: *Betrifft Kinder*, Heft 3-4, 2008, S. 10ff.

<sup>1224</sup> Vgl. Schäfer, G. E.: *Frühkindliche Bildung in einer Kultur des Lernens*. Bislang unveröffentlichter Originalbeitrag aus dem voraussichtlich 2010 im Juventa Verlag erscheinenden Buch mit dem vorläufigen Arbeitstitel: *Die Bildung des kindlichen Anfängergeistes – Beiträge zu einer Kultur des Lernens in der frühen Kindheit*. Weinheim, München.

Aufgrund dieser Erkenntnisse sollten die pädagogischen Fachkräfte den Rahmen so gestalten, dass sich Kinder entsprechend ihrer individuellen Verarbeitungsmöglichkeiten selbst beteiligen können. Da Lernen stets im sozialen Kontext stattfindet, wird die pädagogische Fachkraft damit nicht überflüssig. Es geht Schäfer um die *gemeinsam geteilte Erfahrung*, um ein aufmerksames „Dabei-Sein“.<sup>1225</sup> Die Aufgabe der Pädagogin besteht demnach nicht im Beibringen von Kompetenzen. Vielmehr ist für ihn eine „Pädagogik des Innehaltens“<sup>1226</sup> eine wesentliche Voraussetzung für den aktiven kindlichen Lernprozess: „eine Pädagogik der aktiven Zurückhaltung der Erwachsenen, der nonverbalen und verbalen Verständigung und des Sich-Einlassens auf den Beitrag der Kinder sowie das stete persönliche Angebot, sich auf neue Handlungs- und Wissensbereiche einzulassen.“<sup>1227</sup>

Erzieherinnen, die an den Erfahrungen und Handlungen der Kinder teilhaben, sind demnach herausgefordert, einen kindorientierten Betrachtungswinkel einzunehmen, um wahrzunehmen und zu akzeptieren, was Kinder denken, spüren, bemerken oder erleben.<sup>1228</sup> Eine solche Sichtweise wird, wenn sie von den pädagogischen Fachkräften erprobt, erfahren und erkannt wird, zur Folge haben, dass sich pädagogische Haltungen und Grundorientierungen der Erzieherinnen verändern.

Schäfer hat im Rahmen seiner bildungstheoretischen Überlegungen zahlreiche handlungsleitende Vorschläge für das Praxisfeld der Kita gemacht. Das betrifft zum einen das notwendige Wahrnehmen kindlicher Handlungen und Denkweisen durch die Erzieherinnen, wofür er federführend ein auf Wahrnehmung kindlicher Selbstbildungsprozesse ausgerichtetes Beobachtungsverfahren entwickelt hat. Zum anderen sind für ihn, bezogen auf Selbsttätigkeit und zur Herausforderung kindlicher Selbstbildungspotenziale, die Gestaltung von Innen- und Außenräumen in Verbindung mit Bildungsbereichen wesentlich. Da beide Aspekte im Zusammenhang mit dem SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahren – welches auf Schäfers Bildungstheorie fußt – sehr deutlich herausgearbeitet wurden, führe ich sie an dieser Stelle nicht weiter aus.

---

<sup>1225</sup> Schäfer, G. E.: *Das Denken lernen – Bildung im Krippenalter*. In: *Betrifft Kinder*, Heft 8-9, 2008, S. 14.

<sup>1226</sup> Schäfer, G. E.: *Das Denken lernen – Bildung im Krippenalter*. In: *Betrifft Kinder*, Heft 8-9, 2008, S. 14.

<sup>1227</sup> Schäfer, G. E.: *Das Denken lernen – Bildung im Krippenalter*. In: *Betrifft Kinder*, Heft 8-9, 2008, S. 15.

<sup>1228</sup> Vgl. Schäfer, G. E.: *Die Bildungsdiskussion in der Pädagogik der frühen Kindheit*. In: Steinhardt, K. / Büttner, C. / Müller, B. (Hrsg.): *Kinder zwischen drei und sechs*. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik, Band 15, 2006, S. 76.

#### 4.1.2 Das Konzept der Selbstbildung bei Ludwig Liegle

Das Konzept der Selbstbildung hat eine lange Tradition in der Theorie der Bildung. In seinen Erläuterungen zum Bildungsbegriff führt Ludwig Liegle hierzu an, dass der Mensch die Anlage habe, der Welt selbsttätig einen Sinn zu geben.<sup>1229</sup> Unter Bezug auf den Humboldtschen Bildungsbegriff ist für ihn Bildung „die geistige Selbsttätigkeit, durch welche das Subjekt sich in ein Verhältnis setzt zur Welt der Dinge und Personen und zu einer inneren Repräsentation der Welt und seines Verhältnisses zur Welt gelangt“.<sup>1230</sup> Bezogen auf die Frühpädagogik besteht Selbstbildung für ihn aus den selbst-regulierenden Bildungsprozessen eines Individuums, und er sieht, unter Berufung auf Erkenntnisse der Hirnforschung, die erwachsenen Personen als diejenigen, die die Kinder in ihren selbstregulierten Lernprozessen begleiten und ihnen Anreize bieten. Auch er hält, wie Schäfer, den sozialen Kontext und die vertrauensvollen zwischenmenschlichen Beziehungen für elementar. Liegle sieht jedoch noch stärker als Schäfer die Erfahrungen, die Kinder durch die Bindung an Erziehungspersonen machen, als unabdingbare Voraussetzung für selbstbestimmte Lernprozesse. Liegle leitet daraus strukturelle Forderungen für die Kindertagesbetreuung ab, nämlich die notwendige Verbesserung des Personalschlüssels in den Kitas. Das Erziehungspersonal habe dafür zu sorgen, dass Kinder verlässliche Beziehungen erleben und dass die gegenständliche Umgebung entsprechend der kindlichen Bedürfnisse gestaltet wird.<sup>1231</sup> Auch stellt Liegle, ebenso wie Schäfer, das individuelle Kind in den Vordergrund. Die professionelle Aufgabe der pädagogischen Fachkraft sieht Liegle im Verstehen des individuellen Kindes und im Wissen um den Zusammenhang zwischen verlässlichen sozialen Bindungen und der Möglichkeit der eigenständigen Erfahrung von Welt:

„Wer nichts weiß vom Bindungsbedürfnis und Autonomiestreben des Kindes, von seiner Phantasietätigkeit und seinem magischen Denken, von seinem Lernen durch Nachahmung und seinem Raum- und Zeiterleben, wird es schwer haben, Kinder zu verstehen und zu unterstützen. Die Versuche des dialogischen Verstehens beziehen sich demgegenüber in erster Linie auf das Einmalige, Unverwechselbare dieses einen Kindes, mit dem wir es zu tun haben, mit seiner Individualität, seiner Person. Und sie nehmen ihren Ausgang von der dialogischen Erfahrung, von der Verbundenheit des

---

<sup>1229</sup> Liegle, L.: *Erziehung als Aufforderung zur Bildung*. In: Thole, W. / Roßbach H.-G. / Fölling-Albers, M. / Tippelt, R. (Hrsg.): *Bildung und Kindheit*. Opladen, Farmington Hills, 2008, S. 95.

<sup>1230</sup> Liegle, L.: *Bildung und Erziehung in früher Kindheit*. Stuttgart, 2006, S. 94.

<sup>1231</sup> Vgl. Liegle, L.: *Bildung und Erziehung in früher Kindheit*. Stuttgart, 2006, S. 93ff.

Kindes mit uns, unserer Verbundenheit mit dem Kind und unserem mit dem Kind geteilten Bezug auf eine gemeinsame Welt.“<sup>1232</sup>

Das *dialogische Verstehen* ist auf den sozialen Kontext bezogen. Liegle differenziert jedoch nicht so ausführlich wie Schäfer die Fähigkeiten und Verarbeitungsmöglichkeiten, zu denen Kinder in einem bestimmten Alter in der Lage sind. Für beide bedeutend bleibt jedoch der Blick auf das individuelle Kind.

#### **4.1.3 Das Bildungsverständnis von Hans-Joachim Laewen und Beate Andres**

Beate Andres und Hans-Joachim Laewen haben sich mit ihrem Institut *infans* in einem Bundesmodellprojekt<sup>1233</sup> intensiv mit dem Bildungsbegriff auseinandergesetzt und ein Konzept für die Praxis entwickelt. Damit formulieren sie den Anspruch, eine gültige bildungstheoretische Grundlage für den frühpädagogischen Bildungsbereich herausgearbeitet zu haben.<sup>1234</sup>

Auch bei Laewen und Andres steht der Selbstbildungsansatz im Mittelpunkt ihrer Überlegungen. Sie stellen jedoch eine zweifache Bedeutung des Begriffes Selbstbildung heraus: „Wir meinen dieses selbsttätige Bemühen des Kindes um Welt- und Selbstkonstruktion und Handlungskompetenz, wenn wir von Bildung und Selbstbildung im doppelten Sinn sprechen: Bildung durch Selbst-Tätigkeit und Bildung des Selbst als dem Kern der Persönlichkeit. Bildung so verstanden wäre also der Anteil des Kindes an seiner eigenen Entwicklung.“<sup>1235</sup>

Eine Arbeitsgrundlage stellt für sie zudem die Differenzierung der beiden Begriffe *Erziehung* und *Bildung* für die Frühpädagogik dar. Während in anderen europäischen Sprachen diese Trennung gar nicht möglich wäre, können in der deutschen Sprache dadurch zwei verschiedene Aktivitätsbereiche beschrieben werden. Erziehung ist für

---

<sup>1232</sup> Liegle, L.: *Bildung und Erziehung in früher Kindheit*. Stuttgart, 2006, S. 18.

<sup>1233</sup> Das Projekt *Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen* fand von 1997 bis 2000 statt. Gefördert wurde es vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend sowie weiteren Ministerien in Sachsen, Brandenburg und Schleswig-Holstein. Die Ergebnisse finden sich in den beiden 2002 in erster Auflage erschienenen Publikationen von Laewen und Andres: *Forscher, Künstler und Konstrukteure* sowie *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit*.

<sup>1234</sup> Vgl. Laewen, H.-J. / Andres, B.: *Einleitung*. In: Laewen, H.-J. / Andres, B. (Hrsg.): *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Berlin, Düsseldorf, Mannheim, 2007, S. 10.

<sup>1235</sup> Laewen, H.-J. / Andres, B.: *Das infans-Konzept der Frühpädagogik*. In: Neuß, N. (Hrsg.): *Bildung und Lerngeschichten im Kindergarten*. Berlin, Düsseldorf, Mannheim, 2007, S. 80.

Laewen demnach den Erwachsenen zugeordnet, bei der Bildung kommt den Kindern der aktive Part zu: „Wir schlagen deshalb vor, Bildung im Sinne Humboldts als Selbst-Tätigkeit des Kindes zur Aneignung von Welt zu verstehen und Erziehung als Tätigkeit des Erwachsenen mit dem Ziel, alle Kräfte des Kindes dafür anzuregen.“<sup>1236</sup> Diese begriffliche Trennung in der Definition von Bildung und Erziehung nimmt Schäfer so nicht vor.

Analog zu Schäfers Bildungsverständnis gehen auch Laewen und Andres davon aus, dass Kinder sich nur selbst bilden können. Laewen leitet das Konzept der Selbstbildung aus anderen theoretischen Vorarbeiten ab und begründet seine Annahmen mit Forschungsarbeiten aus den USA, die besagen, dass Erziehung in der Frühpädagogik positive Entwicklungen bewirkt habe, wenn selbstregulierte Lernprozesse von Kindern im Mittelpunkt standen. Daraus schlussfolgert er, dass selbsttätige Lernprozesse förderlicher sind als Konzepte, bei denen Kinder angeleitet werden. Laut Laewen müssen Kindern keine Kompetenzen vermittelt werden, sie bringen die Anlagen zur Weltaneignung mit. In diesem Zusammenhang beruft sich Laewen auf Dornes Darlegungen über den kompetenten Säugling.<sup>1237</sup> Darüber hinaus fußt Laewens Selbstbildungskonzept auf der Annahme einer aktiven, selbsttätigen Weltaneignung der Kinder. Dies geschieht auf eine spezielle Weise:

„Sie nehmen sie nicht in sich hinein, indem sie sie nach innen abbilden, sondern indem sie eine zweite Ebene der Realität in sich selbst errichten: Aufgrund ihrer Erfahrungen mit der Welt konstruieren sie eine eigene innere Welt in ihren Köpfen und Körpern. Wir sprechen deshalb vom konstruierenden Kind, das seinen Bezug zur Welt aus eigenem Antrieb und mit eigenen Mitteln organisiert [...]. Dieses auf Weltaneignung gerichtete Verhalten, das von Beginn an bei Kindern beobachtet werden kann, findet seinen Ausdruck in der Auffassung, dass Kinder ihrer Umwelt als Forscher gegenüberreten, die Hypothesen über die Beschaffenheit der Welt und ihrer Beziehung zu ihr entwerfen, korrigieren und weiterentwickeln.“<sup>1238</sup>

Laewen verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass diese Forschertätigkeiten der Kinder keine isolierten Prozesse sind, sondern die Beziehungsebene und die Kommunikation mit den Erwachsenen wesentliche Komponenten darstellen.

---

<sup>1236</sup> Laewen, H.-J.: *Was Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten bedeuten können*. In: Laewen, H.-J. / Andres, B.: *Forscher, Künstler, Konstrukteure*. Berlin, Düsseldorf, Mannheim, 2007, S. 41.

<sup>1237</sup> Vgl. Laewen, H.-J.: *Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten*. In: Laewen, H.-J. / Andres, B. (Hrsg.): *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Berlin, Düsseldorf, Mannheim, 2007, S. 48ff.

<sup>1238</sup> Laewen, H.-J.: *Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten*. In: Laewen, H.-J. / Andres, B. (Hrsg.): *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Berlin, Düsseldorf, Mannheim, 2007, S. 53.

Aus diesen Erkenntnissen leiten Laewen und Andres ab, dass die pädagogischen Fachkräfte Kindern nichts vermitteln oder beibringen können. Laut Laewen sind die Erzieherinnen diejenigen, „die Bildungsprozesse von Kindern nur ermöglichen, unterstützen und erweitern oder herausfordern“<sup>1239</sup> können. Für die pädagogischen Fachkräfte ergeben sich laut Laewen und Andres hieraus zwei wesentliche Aufgabenfelder: Die Umgebung des Kindes muss ebenso wie die Beziehung zwischen Kindern und Erzieherinnen gestaltet werden. Ersteres betrifft die räumliche Gestaltung und Ausstattung der Kita, aber auch den Tagesablauf. Die Aufgabe der Beziehungsgestaltung betrifft die Kommunikation zwischen Kind und Erzieherin sowie inhaltliche Themen oder Fragestellungen, die von den Erwachsenen an die Kinder herangetragen werden können oder die von den Kindern kommen und durch die Erziehungskräfte beantwortet werden.<sup>1240</sup>

Für mich wird an dieser Stelle das Erziehungskonzept von Laewen und Andres, welches sich auf Selbstbildung beziehen soll, etwas unscharf, da bei der Rolle, die die Erzieherin bei der Interaktion einnehmen soll, der Begriff *Zumutung* verwendet wird für Themen, die an die Kinder herangetragen werden sollen. Stellt eine Zumutung nicht eine Vermittlungsabsicht dar, die nicht unmittelbar von den Interessen der Kinder ausgehen muss? Allerdings ist für Laewen der Dialog zwischen Kindern und Erwachsenen entscheidend, da darin Kinder zu bestimmten Themen herausgefordert werden. Genauso sieht er hier aber auch eine Gefahr für weniger gelingende Bildungsprozesse, nämlich wenn Themen nicht bearbeitet werden. Je mehr Wert auf das dialogische Prinzip gelegt wird, desto unwahrscheinlicher ist es, dass Themen vernachlässigt werden. Laewen beschreibt mit dieser Sichtweise den Einfluss, den Erziehung auf die kindlichen Bildungsprozesse haben kann.<sup>1241</sup>

Abschließend möchte ich festhalten, dass Laewen und Andres sich entschieden gegen Ansätze aussprechen, bei denen es primär um das Erlangen von Kompetenzen geht. Sie verzichten bewusst auf Festschreibungen, welche Fähigkeiten Kinder im institutionellen frühpädagogischen Bereich erwerben sollen, und lehnen dementsprechend auch sogenannte bedarfsorientierte Forderungen und Bildungsziele ab, die durch Wirtschaft

---

<sup>1239</sup> Laewen, H.-J.: *Was Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten bedeuten können*. In: Laewen, H.-J. / Andres, B.: *Forscher, Künstler, Konstrukteure*. Berlin, Düsseldorf, Mannheim, 2007, S. 43.

<sup>1240</sup> Vgl. Laewen, H.-J.: *Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten*. In: Laewen, H.-J. / Andres, B. (Hrsg.): *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Berlin, Düsseldorf, Mannheim, 2007, S. 73.

<sup>1241</sup> Vgl. Laewen, H.-J.: *Was Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten bedeuten können*. In: Laewen, H.-J. / Andres, B.: *Forscher, Künstler, Konstrukteure*. Berlin, Düsseldorf, Mannheim, 2007, S. 43f.

oder Gesellschaft formuliert werden. Bildung würde sich dann, so Laewen, auf das „Entwerfen von Lehrplänen reduzieren“.<sup>1242</sup>

---

<sup>1242</sup> Laewen, H.-J.: *Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten*. In: Laewen, H.-J. / Andres, B. (Hrsg.): *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Berlin, Düsseldorf, Mannheim, 2007, S. 33.

## 4.2 Der Gegenpol in der bildungstheoretischen Debatte: Ein lernmethodischer Ansatz

### 4.2.1 Das lernmethodische Bildungskonzept von Wassilios E. Fthenakis und Kristin Gisbert

Wassilios E. Fthenakis und Kristin Gisbert stellen den Gegenpol zu den oben genannten Bildungstheorien in der frühpädagogischen Debatte dar. Sie lehnen Bildungstheorien, die sich im Kern auf Selbstbildungskonzepte beziehen, grundsätzlich ab. Für das Bildungsverständnis von Fthenakis und Gisbert sind meines Erachtens folgende Begriffe zentral:<sup>1243</sup>

Ko-Konstruktion

Vermittlung lernmethodischer Kompetenzen

Metakognitiver Ansatz des Lernens

Nach Fthenakis stellen gesellschaftliche Anforderungen und Erwartungen den Begründungszusammenhang für seine Sichtweise auf das Kind und dessen frühkindliche Bildungsprozesse dar.<sup>1244</sup>

Im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für den vorschulischen Bereich, der unter der Federführung Fthenakis' und des Staatsinstituts für Frühpädagogik in München entstanden ist, wird dezidiert dargelegt, wie der Erwerb von Kompetenzen in der Institution Kita systematisch erfolgen sollte:

„Kinder erkennen, dass Lernen nicht nur Handlung, sondern auch den Erwerb von Wissen bedeutet. Damit Kinder ein Bewusstsein für Lernsituationen und deren Bedeutung entwickeln, ist ihre Aufmerksamkeit darauf zu lenken, dass sie beim Lernen Wissen erwerben. Solange Kinder meinen, Lernen sei gleichbedeutend mit ‚etwas tun‘, meinen sie häufig auch, Lernen stelle sich zufällig und beiläufig als Nebenprodukt bestimmter

---

<sup>1243</sup> Ich möchte an dieser Stelle darauf hinweisen, dass bei Fthenakis noch weitere Begrifflichkeiten eine Rolle spielen, wie beispielsweise seine Vorstellung vom *postmodernen Kind*. Ich beziehe mich jedoch in der Darstellung seines Bildungsansatzes auf die Kernaspekte, ohne die Arbeit von Fthenakis oder Gisbert vollständig darzustellen.

<sup>1244</sup> Vgl. Fthenakis, W. E. (Hrsg.): *Elementarpädagogik nach Pisa*. 2. Aufl., Freiburg im Breisgau, 2003, S. 9ff.



Erfahrungen oder automatisch mit dem Älterwerden ein. [...] Der Erwerb lernmethodischer Kompetenz erfolgt durch die Auseinandersetzung mit Inhalten.“<sup>1245</sup>

Im Sinne einer Lerngemeinschaft sehen Fthenakis und Gisbert Ko-Konstruktion für die Wissensaneignung als zentral an: „Ko-Konstruktion als pädagogischer Ansatz heißt, dass Lernen durch Zusammenarbeit stattfindet, also von pädagogischen Fachkräften und Kindern gemeinsam konstruiert wird. [...] Pädagogische Kräfte können mit Kindern Wissen ko-konstruieren“.<sup>1246</sup>

Im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan wird herausgestellt, dass mit dem Ansatz der Ko-Konstruktion ein effizienteres Lernen ermöglicht würde: „Ko-Konstruktion erweitert das Verständnis- und Ausdrucksniveau in allen Entwicklungsbereichen des Kindes und erzielt bessere Lerneffekte als selbst entdeckendes Lernen oder die individuelle Konstruktion von Bedeutung.“<sup>1247</sup>

Dieser Ansatz unterscheidet sich eindeutig von Bildungstheorien, bei denen Selbstbildungskonzepte im Vordergrund stehen. Fthenakis und Gisbert unterstellen den Vertretern eines Selbstbildungskonzepts, dass sie den sozialen Kontext nicht berücksichtigen bzw. stark vernachlässigen würden; wie ich oben gezeigt habe, trifft das jedoch nicht zu.<sup>1248</sup>

Allerdings gibt es zwischen beiden theoretischen Ansätzen einen wesentlichen Unterschied, der sich darauf bezieht, wie Kinder lernen und auf welche Weise sie sich ihr Wissen von der Welt zu eigen machen. Während bei Schäfer das Erfahrungslernen im Mittelpunkt steht, gehen Fthenakis und Gisbert davon aus, dass Wissensaneignung auf Kompetenzvermittlung beruht. Bei Fthenakis' Sichtweise auf die Vermittlung von Kompetenzen kommt Folgendes zur Sprache:

„In neueren Curricula steht nicht mehr die Vermittlung von Kenntnissen, sondern von Lernkompetenzen im Mittelpunkt. Es geht darum, wie man lernt und sein eigenes Wis-

---

<sup>1245</sup> Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen / Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hrsg.): *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. 3. Aufl., Berlin, Düsseldorf, 2009, S. 67f.

<sup>1246</sup> Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen / Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hrsg.): *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. 3. Aufl., Berlin, Düsseldorf, 2009, S. 427.

<sup>1247</sup> Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen / Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hrsg.): *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. 3. Aufl., Berlin, Düsseldorf, 2009, S. 428.

<sup>1248</sup> Vgl. Fthenakis, W. E.: *Zur Neukonzeptionalisierung von Bildung in der frühen Kindheit*. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.): *Elementarpädagogik nach Pisa*. 2. Aufl., Freiburg im Breisgau, 2003, S. 27; vgl. ebenso Gisbert, K.: *Lernen lernen*. Weinheim, Basel, 2004, S. 38ff.

sen organisiert, um Problemsituationen zu lösen, und zwar auf eine sozialverantwortliche Weise. Ein zweiter Schwerpunkt liegt in der frühzeitigen Stärkung individueller kindlicher Kompetenzen: Stärkung des Selbstkonzepts, des Selbstwertgefühls, der Selbstregulationsfähigkeit [...].<sup>1249</sup>

Interessant ist, dass Fthenakis hier auch von der *Selbstregulationsfähigkeit* spricht, sie allerdings in den Zusammenhang einer didaktischen Aufgabe stellt. Lernen muss entsprechend dieser Vorstellung bewusst gemacht werden, ansonsten könne es nicht als solches identifiziert werden. Schäfer, der sich in einigen Publikationen mit dem Ansatz von Fthenakis und Gisbert auseinandergesetzt hat, bezeichnet diesen als „Instruktionsansatz“.<sup>1250</sup>

Die oben dargelegte lernmethodische Kompetenz bildet die Grundlage für den eigentlichen Bewusstseinsprozess, der von Gisbert und Fthenakis als *Metakognition* bezeichnet wird und den sie für wesentlich halten, damit Lernprozesse positiv und produktiv im Sinne des Wissenserwerbs verlaufen können.

„Die Kinder lernen die Inhalte effektiver, weil sie ein Bewusstsein dafür entwickeln, was und warum sie lernen – der Sinn der Dinge erschließt sich ihnen –und sie lernen, wie man lernt. Zu lernen, wie man lernt, der Erwerb lernmethodischer Kompetenzen also, ist eine Voraussetzung nicht nur für das nachfolgende schulische Lernen, sondern auch für die Fähigkeit, sich lebenslang immer wieder neues Wissen anzueignen. Der [...] metakognitive Ansatz fördert die lernmethodischen Kompetenzen bereits im Kindergarten, indem er über den behandelten Inhalt hinaus die Struktur des Inhalts und die Lernprozesse selbst thematisiert. Alle drei Ebenen werden nicht nur praktisch umgesetzt, sondern auch von den Kindern reflektiert.“<sup>1251</sup>

In der praktischen Konsequenz werden im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan die Bildungsziele auf den schulischen Erwartungshorizont bezogen. In den einzelnen Ausführungen zu den Bildungsbereichen finden sich auch die schulischen Fächer wieder; in den dort beschriebenen Zielen wird formuliert, welche Kenntnisse Kinder erlangen sollen. In dem Bereich *Naturwissenschaften und Technik* geht es beispielsweise

---

<sup>1249</sup> Fthenakis, W. E.: *Zur Neukonzeptionalisierung von Bildung in der frühen Kindheit*. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.): *Elementarpädagogik nach Pisa*. 2. Aufl., Freiburg im Breisgau, 2003, S. 28.

<sup>1250</sup> Schäfer, G. E.: *Der bayerische Erziehungs- und Bildungsplan – Ein Instruktionsansatz?*, S. 1. Online unter: [http://www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/fruehekindheit/texte/05\\_Instruktionsansatz.pdf](http://www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/fruehekindheit/texte/05_Instruktionsansatz.pdf) [Abgerufen am 29.07.2010].

<sup>1251</sup> Gisbert, K.: *Wie Kinder das Lernen lernen*. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.): *Elementarpädagogik nach Pisa*. 2. Aufl., Freiburg im Breisgau, 2003, S. 101.

eindeutig um die Vermittlung fachwissenschaftlichen Wissens, welches sich meines Erachtens nicht unmittelbar aus dem Alltagskontext ergibt. Das Kind „lernt Gesetzmäßigkeiten und Eigenschaften naturwissenschaftlicher Erscheinungen kennen und setzt sich mit Zusammenhängen in diesen Bereichen auseinander. [...] Dies beinhaltet insbesondere folgende Bereiche:

- Eigenschaften verschiedener Stoffe kennen lernen: Dichte und Aggregatzustand (feste Körper, Flüssigkeiten, Gase)
- Energieformen kennen lernen (z. B. mechanische, magnetische und Wärmeenergie)“.<sup>1252</sup>

Die Aufgabe der pädagogischen Fachkraft bei der Einführung von neuen Themen besteht in der Eingrenzung und Planung der Angebote und des Verlaufs.

„Wenn Erwachsene neue Themen einführen wollen, dann gilt es, einfühlsam auf die Kinder zu reagieren. [...] Bei neuen Themen sind die Lernangebote sorgfältig zu planen: Welche Ziele werden angestrebt? Welche Inhalte sind hierfür bedeutsam? Beide Fragen gilt es gleichzeitig zu klären, da sie sich aufeinander beziehen. Damit die Kinder im Projektverlauf etwas Neues lernen und verstehen können, sind ausgewählte Themen einzugrenzen: Worauf ist die Aufmerksamkeit der Kinder zu lenken? Welche Verstehensprozesse werden dadurch angestoßen?“<sup>1253</sup>

An dem obigen Beispiel aus dem Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan zum Thema der Naturwissenschaften wird sehr deutlich, dass Bildung auf Vermittlung und Erwerb von Wissen zielt. Der Wissenserwerb soll durch die geschilderte lernstrategische Didaktik unterstützt und gefördert werden. Diese Art der Kompetenzaneignung, wie sie von Fthenakis, Gisbert und Mitarbeitern des Staatsinstituts für Frühpädagogik vertreten wird, wird u. a. von Schäfer, Laewen und Andres entschieden abgelehnt.

---

<sup>1252</sup> Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen / Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hrsg.): *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. 3. Aufl., Berlin, Düsseldorf, 2009, S. 274.

<sup>1253</sup> Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen / Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hrsg.): *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. 3. Aufl., Berlin, Düsseldorf, 2009, S. 71.

## 4.3 Einschätzung und Positionierung

Man kann das Bildungsverständnis Fthenakis' und Gisberts meines Erachtens nicht als einen an kindlichen Bedürfnissen orientierten Ansatz verstehen. Aufgrund der Fokussierung auf in erster Linie schulische und gesellschaftliche Anforderungen oder, wie Fthenakis auch anmerkt, auf Aspekte, die sich durch veränderte Ansprüche aus wirtschaftlichen Zusammenhängen ergeben,<sup>1254</sup> müssen entsprechend die Bildungsbemühungen um das Kind diesen Erwartungen angepasst werden.

Ebenso ist die angesprochene Didaktik für den Erwerb von Wissen und Kompetenzen nicht plausibel. Es bleibt für mich fraglich, wie Kinder solche von außen angeleiteten Themen stetig verinnerlichen können. Die angesprochene Bewusstmachung der Lernprozesse auf metakognitiver Ebene halte ich im vorschulischen Bereich für völlig ungeeignet und letztlich unnötig: Wenn Kinder etwas erfahren und getan haben, dann haben sie es gelernt und können, wie oben in den Ausführungen zu Schäfer verdeutlicht wurde, auf dieses durch Erfahrung erworbene Wissen zurückgreifen und es bei anderen Gelegenheiten weiter ausdifferenzieren. Ich erachte es als wenig spaßbringend und sogar kontraproduktiv für kindliche Lernprozesse, dass Kinder lernen sollen, wie man lernt, obwohl sie gleichzeitig aus eigenem Antrieb lernen wollen.

Dass es letztlich dieser Bewusstseinsprozesse für das Lernen nicht bedarf, wurde auch bei Liegle sehr deutlich. Liegle, der sich dabei auf Erkenntnisse der Hirnforschung beruft, geht davon aus, dass die Aneignung von Fähigkeiten unbewusst verläuft. Er lehnt daher eine Erzieherinnentätigkeit ab, die Kinder dazu anhält, ihre Lernprozesse zu reflektieren. Bildungsprozesse in Kindertagesstätten, die auf diese Weise verlaufen, würden seiner Ansicht nach Kindern nicht gerecht werden:<sup>1255</sup> „Kinder wollen etwas lernen und leisten [...]. Es ist jedoch eine andere Auffassung, wenn gesagt wird: Kinder sollen ihr Lernen und Leisten als Form der Weltaneignung verstehen, reflektieren. Das wollen die Kinder im Allgemeinen nicht, noch nicht. Und sie können es auch noch nicht oder jedenfalls nur in Ausnahmefällen und ab dem 5. Lebensjahr“.<sup>1256</sup>

---

<sup>1254</sup> Vgl. Fthenakis, W. E. (Hrsg.): *Elementarpädagogik nach Pisa*. 2. Aufl., Freiburg im Breisgau, 2003, S. 10f.

<sup>1255</sup> Vgl. Liegle, L.: *Bildung und Erziehung in früher Kindheit*. Stuttgart, 2006, S. 106ff.

<sup>1256</sup> Liegle, L.: *Bildung und Erziehung in früher Kindheit*. Stuttgart, 2006, S. 108.

Hans Rudolf Leu<sup>1257</sup>, der sich in der folgenden Aussage allerdings nicht direkt auf Gisbert oder Fthenakis bezieht, beschreibt noch einen weiteren Aspekt, indem er ausführt, was passieren kann, wenn „Lernziele in Form von Kenntnissen und Fertigkeiten formuliert [werden], über die Kinder beim Eintritt in die Schule verfügen müssen. Das hat zwangsläufig zur Folge, dass die Beachtung des Eigensinns kindlicher Aneignungsprozesse zurücktritt hinter der Frage, wie einheitlich normierte Inhalte möglichst effizient zu vermitteln sind, ungeachtet der Unterschiedlichkeit kindlicher Bildungsprozesse. Das ist eine Wendung, die dem Wachhalten entdeckender Neugier und der Förderung von selbst gesteuertem Lernen entgegensteht.“<sup>1258</sup>

Leu positioniert sich in der frühkindlichen Debatte folgendermaßen: Für ihn geht es nicht darum, dass einheitliche Lernziele erreicht werden sollen, sondern dass ausgehend von den kindlichen Selbstbildungsprozessen beachtet und beobachtet werden sollte, wann Kinder intensiv lernen. Er bezieht sich hier auf diverse Forschungsarbeiten,<sup>1259</sup> aus denen sich ableiten lässt, in welchen Situationen Kinder selbstmotiviert lernen. Dabei handelt es sich beispielsweise um Aktivitäten, „bei denen Kinder sich nicht langweilen, sondern sich konzentriert engagieren; bei denen sie gefordert sind, ihre Fertigkeiten und Kompetenzen ganz einzusetzen und Möglichkeiten haben, sie zu erweitern“.<sup>1260</sup>

Mit einer dieser Forschungsarbeiten, nämlich dem infans-Projekt von Laewen und Andres, sieht Leu einen Lösungsansatz gegeben, der ein Handlungskonzept für Erzieherinnen mit den selbsttätigen Bildungsprozessen verbindet. Auch Leu hält hier, wie Laewen und Andres, das Beobachten und Wahrnehmen von Kindern für wesentlich und leitet daraus folgende Forderung ab:

„Für eine Pädagogik, die in dieser Weise kindliche Aneignungstätigkeiten und Lernprozesse in den Mittelpunkt rückt, bekommt die Beobachtung der Kinder einen zentralen Stellenwert. Erzieherinnen müssen wahrnehmen und verstehen, *warum* sich Kinder *wie* mit bestimmten Sachverhalten beschäftigen und dabei offen sein für die Unterschiede, die sich zwischen den einzelnen Kindern zeigen, gleichzeitig aber auch über ein Wissen

---

<sup>1257</sup> Hans Rudolf Leu ist Leiter der Abteilung Kinder- und Jugendbetreuung des Deutschen Jugendinstituts.

<sup>1258</sup> Leu, H. R.: *Kindlicher Eigen-Sinn – beschränkt durch neue Curricula?* In: Diskowski, D. / Hammes-Di Bernardo, E. (Hrsg.): *Lernkulturen und Bildungsstandards*. Baltmannsweiler, 2004, S. 134.

<sup>1259</sup> Er verweist hier auf die Leuener Engagiertheits-Skala von Ferre Laevers, auf DJI-Filme von Donata Elschenbroich zum Curriculum ‚Wissen und Bildung‘ und auf das infans-Projekt von Laewen und Andres. Vgl. Leu, H. R.: *Kindlicher Eigen-Sinn – beschränkt durch neue Curricula?* In: Diskowski, D. / Hammes-Di Bernardo, E. (Hrsg.): *Lernkulturen und Bildungsstandards*. Baltmannsweiler, 2004, S. 134f.

<sup>1260</sup> Leu, H. R.: *Kindlicher Eigen-Sinn – beschränkt durch neue Curricula?* In: Diskowski, D. / Hammes-Di Bernardo, E. (Hrsg.): *Lernkulturen und Bildungsstandards*. Baltmannsweiler, 2004, S. 135.

verfügen, mit dem sie diese Vielfalt unter entwicklungstheoretischen Gesichtspunkten gliedern und verstehen können, um Kinder in ihren Bildungsprozessen gezielt unterstützen zu können.“<sup>1261</sup>

In dem infans-Projekt wird Wert darauf gelegt, dass die individuellen Prozesse der Kinder von den Erzieherinnen beobachtet, wahrgenommen und im fachlichen Austausch reflektiert werden:

„Auch wenn wir davon ausgehen, dass Bildungsprozesse immer Selbstbildungsprozesse sind, dürfen die Kinder auf ihren je individuellen Wegen der Weltaneignung nicht allein gelassen werden. Sie brauchen ein soziales Gegenüber; Erwachsene, die sie ernst nehmen, sie in ihrem So-Sein anerkennen, sie unterstützen in der Umsetzung ihrer Handlungsabsichten, aber gegebenenfalls auch in ihrem Tun korrigieren; Erzieherinnen, die dem Kind durch ihr Handeln Orientierung geben. Da Kinder in ihren Bildungsprozessen immer ganz eigenen individuellen Wegen folgen, ist die Qualität der Bildungsarbeit in einer Kindertageseinrichtung ganz wesentlich daran zu messen, ob jedes Kind die Unterstützung erhält, die es braucht, aber auch herausgefordert wird, sich auf Neues und Unbekanntes einzulassen. Damit erhält die Beobachtung als Aufgabe der Erzieherin im pädagogischen Prozess einen zentralen Stellenwert. Denn um jedem Kind in seinem Interessen- und Bedeutungszusammenhang antworten zu können, muss eine Erzieherin zunächst wissen, mit welchen Themen das Kind gerade beschäftigt ist und wie es mit diesen Themen umgeht.“<sup>1262</sup>

Angesichts der Tatsache, dass es im frühkindlichen Bildungsbereich in Deutschland keine wesentliche aktuelle und langfristig angelegte empirische Forschung zu Lernprozessen im vorschulischen Kindesalter gibt, wird in dem Ansatz von Fthenakis und Gisbert letztlich nur behauptet, dass Kinder über lernmethodische Kompetenzaneignung unter Einbeziehung der metakognitiven Ebene effizienter lernen würden. Aufgrund meiner Erfahrung als Kita-Leiterin nehme ich an, dass auch der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan keineswegs ein praktikables und im Feld der Kindertagesstätten umsetzbares Handlungskonzept ist. Es ist im Kita-Alltag unwahrscheinlich, dass Erzieherinnen das fast 500 Seiten umfassende Werk benutzen, um beispielsweise die oben beschriebenen naturwissenschaftlichen Experimente mit Lernzielen, Fragen und ent-

---

<sup>1261</sup> Leu, H. R.: *Kindlicher Eigen-Sinn – beschränkt durch neue Curricula?* In: Diskowski, D. / Hammes-Di Bernardo, E. (Hrsg.): *Lernkulturen und Bildungsstandards*. Baltmannsweiler, 2004, S. 135.

<sup>1262</sup> Andres, B.: *Beobachtung und fachlicher Diskurs*. In: Laewen, H.-J. / Andres, B.: *Forscher, Künstler, Konstrukteure*. Berlin, Düsseldorf, Mannheim, 2007, S. 100.

sprechenden Anleitungen umzusetzen. Überdies handelt es sich beim Bildungsansatz von Fthenakis und Gisbert um eine einseitige Reduktion auf kognitive Verarbeitungsweisen, weshalb er meines Erachtens auch aus diesem Grunde nicht geeignet ist, Bildungs- und Lernprozesse von Kindern ganzheitlich zu erfassen.

Mit dem Ansatz von Schäfer ist es dagegen möglich, die Mehrdimensionalität kindlicher Bildungsprozesse zu erfassen. Das Zusammenwirken von vier Aspekten ermöglicht nach Schäfer eine *Kultur des Lernens*, durch die sich kindliche Bildungsprozesse ganzheitlich entfalten können: die *Selbstbildungspotenziale*, also die individuellen Verarbeitungsmöglichkeiten eines Kindes; die *kommunikativen Potenziale*, aufgrund derer die Kinder mit anderen Kindern und Erwachsenen gemeinsame Erfahrungen machen; die *Sachpotenziale*, also die Herausforderung der Kinder durch Räume und Materialien; und die *Strukturpotenziale*, mithin die Rahmenbedingungen der Institution und ihre Umgebung.<sup>1263</sup>

Die dargelegten und sich meines Erachtens ergänzenden Selbstbildungskonzepte entsprechen den Verarbeitungsweisen, wie sich kindliche Lern- und Bildungsprozesse vollziehen.

Schäfers Selbstbildungsansatz ist für mich auch hinsichtlich der positiven Auswirkungen des SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahrens plausibel. Das Konzept der Selbstbildung wird überdies durch die erfolgreiche Implementierung des infans-Ansatzes in der Kita-Praxis bestätigt. Erst durch die Bildungstheorien der Selbstbildungskonzepte wird meines Erachtens eine kindorientierte Pädagogik möglich. Schäfer fordert, „kindliche Bildungsprozesse nicht nur von den zu bewältigenden Lernaufgaben her [zu] definieren, sondern auch von den kindlichen Verarbeitungsprozessen“.<sup>1264</sup> Aus dem Anliegen, Kinder in ihren selbsttätigen Lern- und Bildungsprozessen wahrzunehmen – worin Schäfer sowie auch Laewen und Andres eine der Hauptaufgaben von Erzieherinnen sehen –, speist sich auch Schäfers Forderung nach einer *Pädagogik des Innehaltens*, also der am Geschehen aufmerksam beteiligten, aber insgesamt eher zurückhaltenden und nicht instruierend eingreifenden Erzieherin. Wie in den Selbstbildungskonzepten deutlich aufgezeigt wurde, kann Wissen letztlich nicht vermittelt werden. In diesem Zu-

---

<sup>1263</sup> Vgl. Schäfer, G. E.: *Frühkindliche Bildung in einer Kultur des Lernens*. Bislang unveröffentlichter Originalbeitrag aus dem voraussichtlich 2010 im Juventa Verlag erscheinenden Buch mit dem vorläufigen Arbeitstitel: *Die Bildung des kindlichen Anfängergeistes – Beiträge zu einer Kultur des Lernens in der frühen Kindheit*. Weinheim, München. Die in diesem Absatz kursiv gesetzten Begriffe sind dem Beitrag wörtlich entnommen.

<sup>1264</sup> Schäfer, G. E.: *Bildungsprozesse im Kindesalter*. 3. Aufl., Weinheim, München, 2005, S. 14. In dieser Monografie hat Schäfer die kindlichen Verarbeitungsweisen ausführlich dargelegt. Im Rahmen meiner Arbeit muss auf eine ausführliche Darstellung dieser Vorgänge verzichtet werden.

sammenhang möchte ich abschließend noch einmal auf das Ko-Konstruieren eingehen. Fthenakis und Gisbert betonen im Gegensatz zu Schäfer bei der Ko-Konstruktion die Erzieherin-Kind-Beziehung,<sup>1265</sup> durch welche Lernprozesse realisiert würden. Hierbei wird meines Erachtens jedoch völlig außer Acht gelassen, dass bei einer Vielzahl von Spiel-, also Lernvorgängen das tatsächliche Interesse an den sich fortwährend wiederholenden Abläufen, die für die kindlichen Lernprozesse ebenfalls elementar sind, von der Erzieherin gar nicht gewährleistet werden kann. Wenn ein Kind zum 27. Mal einen Turm baut und beobachtet, wie und wann, bei welcher Höhe, durch welche Konstruktion mit welchem Baustein er einstürzt, so wird sich eine Erzieherin an diesem Lernprozess nicht mehr mit vertieftem Interesse und ernsthafter Anteilnahme beteiligen. Die Begeisterungsfähigkeit für solch fortwährenden Wiederaufbau kann jedoch von Gleichaltrigen durchaus nachvollzogen und als Erfahrung geteilt werden. Eine Erzieherin, womöglich irgendwann gelangweilt von diesem Prozess, hätte das Kind vielleicht nach einer Weile davon abgehalten oder versucht, es zu einem anderen Spiel anzuregen. In dieser Hinsicht ist das Prinzip der Ko-Konstruktion zwischen Erzieherin und Kind für das Kind nicht förderlich.

#### **4.4 Externe Evaluationskriterien aus dem bildungstheoretischen Zusammenhang**

Als Ergebnis der oben wiedergegebenen Bildungstheorien komme ich auf sieben Kriterien, die sich aus den verschiedenen Ansätzen ableiten lassen.

Aus allen dargelegten bildungstheoretischen Ansätzen lässt sich, wenn auch mit zum Teil unterschiedlichem Begründungshintergrund, als gemeinsames Evaluationskriterium festhalten:

---

<sup>1265</sup> Schäfer benutzt das Wort *Ko-Konstruktion* für die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern nicht, da dieses für ihn eine Beziehung unter Gleichberechtigten impliziert. Dass Erzieherinnen und Kinder gleichberechtigte Partner sind, stellt er infrage, da hier zum einen ein Machtgefälle besteht und zum Zweiten die Erwachsenen diejenigen sind, die über weitaus mehr Wissen verfügen. Bei Kindern untereinander kann er den Begriff *Ko-Konstruktion* akzeptieren, wobei sich für ihn das Ko-Konstruieren überwiegend in verbalen Aushandlungsprozessen vollzieht, wohingegen bei kleinen Kindern die nonverbale Kommunikation vordergründig ist. Vgl. Schäfer, G. E.: *Der bayerische Erziehungs- und Bildungsplan – Instruktionsansatz?*, S. 5f. Online unter: [http://www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/fruehekindheit/texte/05\\_Instruktionsansatz.pdf](http://www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/fruehekindheit/texte/05_Instruktionsansatz.pdf) [Abgerufen am 29.07.2010].



1. Bildungstheoretische Vorstellungen darüber, wie Kinder lernen und sich bilden, müssen für Qualitätsentwicklungsverfahren grundlegend sein.

Obwohl ich den bildungstheoretischen Ansatz von Fthenakis und Gisbert insgesamt nicht überzeugend finde, trifft dieses Evaluationskriterium auch bei ihnen zu. Ebenso gilt es für ein Bildungsverständnis, das auf die Eigentätigkeit der Kinder abhebt.

Aus der Betonung der eigenaktiven Prozesse von Kindern lässt sich ein nächstes Evaluationskriterium ableiten:

2. Ein Qualitätsentwicklungsverfahren sollte sich primär am Kind, an dessen Selbstbildungsprozessen und Eigentätigkeit orientieren und nicht an Bedarfen, die von gesellschaftlichen Gruppen oder Institutionsvertretern definiert werden.

Evaluationskriterien, die sich zusätzlich aus dem bildungstheoretischen Zusammenhang der selbstbildungsorientierten Theorien ableiten lassen, sind folgende:

3. Eine kindorientierte Perspektive muss den Kern eines Qualitätsentwicklungsverfahrens ausmachen. Hierzu gehört ein Verständnis der Bedeutung der selbstbildenden Potenziale, die Kinder von Geburt an mitbringen und die somit die Basis für ein Erfahrungslernen in Alltagszusammenhängen bilden.
4. Im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsverfahrens sollten Erzieherinnen sich Kenntnisse und aktuelles wissenschaftliches Grundlagenwissen über kindliche Lern- und Bildungsprozesse aneignen.
5. Das pädagogische Handlungsfeld sollte im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsprozesses so anregend umgestaltet werden, dass Kinder primär selbstständig handeln können und sich in allen Bereichen der Sinne, der Wahrnehmung und des Denkens (handelnd, ästhetisch, narrativ und theoretisch) erproben und entwickeln können.
6. Im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsverfahrens muss bildungstheoretisches Wissen grundlegend sein, damit Erzieherinnen die Notwendigkeit tragfähiger Beziehungen zu den Kindern erkennen, einen Zugang zum kindlichen Weltverständnis erlangen und Kinder wahrnehmen und verstehen können.

Berücksichtigt man zudem die Wichtigkeit des Wahrnehmens kindlicher Bildungsprozesse, die letztlich in sämtlichen Richtungen der bildungstheoretischen Debatte vertreten wird, so lässt sich daraus noch folgendes Evaluationskriterium ableiten:

7. Im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsverfahrens sollten die Erzieherinnen in Beobachtungsverfahren weiterqualifiziert werden, die das Wahrnehmen individueller kindlicher Bildungsprozesse fokussieren.

## **5. Evaluationskriterien für Qualitätsentwicklungsverfahren**

In diesem Kapitel wird es nun darum gehen, aus den internen, verfahrensimmanenten Evaluationskriterien sowie aus den externen des bildungstheoretischen Zusammenhangs allgemeingültige Kriterien zu definieren. Mit diesen Kriterien wird es dann möglich, Qualitätsentwicklungsverfahren zu bewerten, um im pädagogischen Feld der Kindertagesstätten ein geeignetes von einem weniger geeigneten Verfahren unterscheiden zu können.

Wie in meiner Arbeit deutlich wurde, konnten die Evaluationskriterien auf unterschiedliche Weise gewonnen werden: zum einen aus den herausgearbeiteten positiven Auswirkungen, die im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsverfahrens erzeugt wurden; aber auch ausbleibende Wirkungen oder das Fehlen von Aspekten gaben Hinweise darauf, wie ein sinnvolles Qualitätsentwicklungsverfahren beschaffen sein sollte, um pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen nachhaltig zu entwickeln.

### **5.1 Eine thematische Zuordnung**

Die aus der Auswertung der Verfahren und der Bildungstheorie abgeleiteten Kriterien lassen sich nach vier thematischen Aspekten ordnen. Es erfolgt nun zunächst eine vollständige Auflistung und thematische Zuordnung aller bisher erarbeiteten verfahrensimmanenten und externen Kriterien, auch wenn sich einige davon sehr ähneln. Der Begründungszusammenhang für die Ableitung der Kriterien wurde in den Kapiteln 3 und 4 ausführlich dargelegt und wird daher hier nur am Schluss der thematischen Blöcke kurz aufgegriffen. Die Gliederungspunkte sind folgende:

- Kindorientierung und die bildungstheoretischen Grundlagen
- Qualitätsentwicklung als Weiterbildungsinitiative für die pädagogischen Mitarbeiterinnen
- Rolle des Dachverbandes oder des Trägers
- Zirkuläre Wechselwirkung zwischen Kita und Eltern

## Kindorientierung und die bildungstheoretischen Grundlagen

- Bildungstheoretische Vorstellungen darüber, wie Kinder lernen und sich bilden, müssen für Qualitätsentwicklungsverfahren grundlegend sein.<sup>1266</sup>
- Ein Qualitätsentwicklungsverfahren sollte sich primär am Kind, an dessen Selbstbildungsprozessen und Eigentätigkeit orientieren und nicht an Bedarfen, die von gesellschaftlichen Gruppen oder Institutionsvertretern definiert werden.<sup>1267</sup>
- Eine kindorientierte Perspektive muss den Kern eines Qualitätsentwicklungsverfahrens ausmachen. Hierzu gehört ein Verständnis der Bedeutung der selbstbildenden Potenziale, die Kinder von Geburt an mitbringen und die somit die Basis für ein Erfahrungslernen in Alltagszusammenhängen bilden.<sup>1268</sup>
- Eine Theorie, wie Kinder lernen und sich bilden, sollte als Fundament für ein Qualitätsentwicklungsverfahren dienen. Die fundierte Bildungstheorie dient der pädagogischen Orientierung.<sup>1269</sup>
- Im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsverfahrens sollte, ausgehend von bildungstheoretischen und frühpädagogischen Erkenntnissen, eine Verständigung darüber erfolgen, auf welches Bild vom Kind die entsprechenden Handlungskonzepte aufbauen.<sup>1270</sup>
- Im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsverfahrens muss bildungstheoretisches Wissen grundlegend sein, damit Erzieherinnen die Notwendigkeit tragfähiger Beziehungen zu den Kindern erkennen, einen Zugang zum kindlichen Weltverständnis erlangen und Kinder wahrnehmen und verstehen können.<sup>1271</sup>

---

<sup>1266</sup> Siehe Bildungstheorie-Kapitel 4.4.

<sup>1267</sup> Siehe Bildungstheorie-Kapitel 4.4.

<sup>1268</sup> Siehe Bildungstheorie-Kapitel 4.4.

<sup>1269</sup> Siehe SOAL, Kapitel 3.1.4.

<sup>1270</sup> Siehe Vereinigung, Kapitel 3.7.4.

<sup>1271</sup> Siehe Bildungstheorie-Kapitel 4.4.

- Das pädagogische Handlungsfeld sollte im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsprozesses so anregend umgestaltet werden, dass Kinder primär selbstständig handeln können und sich in allen Bereichen der Sinne, der Wahrnehmung und des Denkens (handelnd, ästhetisch, narrativ und theoretisch) erproben und entwickeln können.<sup>1272</sup>
- Der Qualitätsentwicklungsprozess sollte bewirken, dass Kinder in der Kita vielfältige Betätigungsfelder mit bildungsanregenden Materialien vorfinden.<sup>1273</sup>

Die Kriterien zur Kindorientierung und zum bildungstheoretischen Hintergrund sind nicht ausschließlich aus der Theorie abgeleitet. Wie sich gezeigt hat, gestalten sich die pädagogischen Handlungen in den Kitas derart unterschiedlich<sup>1274</sup>, dass allein die Auseinandersetzung über das Bild vom Kind nicht ausreichend ist, sondern hierfür eine entsprechende Orientierung gegeben werden muss. Das Evaluationskriterium muss somit dahingehend spezifiziert werden, dass das Bild vom Kind als eigenaktives Subjekt die Basis für pädagogisches Handeln bilden muss. Eine Orientierung am Kind, seinen Selbstbildungspotenzialen und seiner Eigentätigkeit bildet die Grundlage für die im weiteren Verlauf präzisierten Evaluationskriterien.

### **Qualitätsentwicklung als Weiterbildungsinitiative für die pädagogischen Fachkräfte**

- Ein Qualitätsentwicklungsverfahren sollte Bildungsprozesse für Erzieherinnen initiieren. In einem breit angelegten Weiterbildungskonzept sollten die Erzieherinnen des gesamten Kita-Teams eingebunden und persönlich und fachlich weiterqualifiziert werden.<sup>1275</sup>
- Ein Qualitätsentwicklungsverfahren sollte die Weiterbildung von Erzieherinnen im Fokus haben und an das vorhandene Ausbildungsniveau anknüpfen.<sup>1276</sup>

<sup>1272</sup> Siehe Bildungstheorie-Kapitel 4.4.

<sup>1273</sup> Siehe AWO, Kapitel 3.2.4.

<sup>1274</sup> Besonders deutlich wurden die Unterschiede in den Kindertagesstätten von SOAL und der Vereinigung.

<sup>1275</sup> Siehe SOAL, Kapitel 3.1.4.

<sup>1276</sup> Siehe verbandsübergreifende Vergleiche, Kapitel 3.8.3.2.3.

- Im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsverfahrens sollten Erzieherinnen sich Kenntnisse und aktuelles wissenschaftliches Grundlagenwissen über kindliche Lern- und Bildungsprozesse aneignen.<sup>1277</sup>
- Im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsverfahrens sollte geleistet werden, dass Erzieherinnen ein Verständnis davon entwickeln, wie Kinder in selbsttätigen Bildungsprozessen ihre Erfahrungen machen können. Hierfür ist auch eine Auseinandersetzung mit Grundorientierungen notwendig, um Kindern den Erfahrungsspielraum zu gewähren, sich selbsttätig und selbstbestimmt ihre Spielpartner und Beschäftigungsfelder entsprechend ihrer Interessen auswählen zu können.<sup>1278</sup>
- Im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsverfahrens sollten die Erzieherinnen in Beobachtungsverfahren weiterqualifiziert werden, die das Wahrnehmen individueller kindlicher Bildungsprozesse fokussieren.<sup>1279</sup>
- Im Fokus der Weiterbildungsinitiative der Erzieherinnen sollte im Rahmen des Qualitätsentwicklungsverfahrens das Wahrnehmen kindlicher Bildungsprozesse stehen. Beobachtungsverfahren sollten kontinuierlich erprobt werden, damit sie im Alltag verankert werden können.<sup>1280</sup>
- Die pädagogischen Fachkräfte sollten zu schreibendem Denken angeregt werden, um für sich selbst und andere die Entwicklungen im Qualitätsentwicklungsverfahren langfristig nachvollziehbar zu machen.<sup>1281</sup>
- Ein Qualitätsentwicklungsverfahren sollte durch das Erlernen und Anwenden von Beobachtungsverfahren Erzieherinnen in die Lage versetzen, die Entwicklung der Kinder zu dokumentieren und den Eltern zu kommunizieren.<sup>1282</sup>

---

<sup>1277</sup> Siehe Bildungstheorie-Kapitel 4.4.

<sup>1278</sup> Siehe SOAL, Kapitel 3.1.4.

<sup>1279</sup> Siehe Bildungstheorie-Kapitel 4.4.

<sup>1280</sup> Siehe SOAL, Kapitel 3.1.4.

<sup>1281</sup> Siehe SOAL, Kapitel 3.1.4.

<sup>1282</sup> Siehe AWO, Kapitel 3.2.4.

- Bei der Einführung von Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsverfahrens sollten deren Sinn, Zielrichtung und Praktikabilität berücksichtigt werden.<sup>1283</sup>
- Erzieherinnen sollten sich durch Weiterbildung auf einen Bildungsbereich spezialisieren können und dadurch in die Lage versetzt werden, die Kita-Räume fachspezifisch zu gestalten.<sup>1284</sup>
- Damit Kinder zur Förderung ihrer selbsttätigen Bildungsprozesse Erfahrungen in ganz unterschiedlichen Bildungsbereichen machen können und durch auffordernde Materialien herausgefordert werden, sollte im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsverfahrens eine Beschäftigung des Fachpersonals mit Raum- und Materialkonzepten erfolgen.<sup>1285</sup>
- Im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsverfahrens sollte die Fachlichkeit der Erzieherinnen genutzt werden. Gelegenheiten zur gegenseitigen Reflexion der jeweiligen Handlungskonzepte, z. B. in den Fachräumen, sollten im Alltag verankert werden.<sup>1286</sup>
- Damit ein Qualitätsentwicklungsverfahren erfolgreich durchgeführt werden kann, sollten Mitarbeiterinnen persönliche Weiterentwicklungen im Berufsfeld ermöglicht werden, die zu einer Selbstbewusstseinsstärkung führen.<sup>1287</sup>

In diesem Themenblock beziehen sich die Evaluationskriterien auf die persönliche und fachliche Weiterentwicklung der pädagogischen Fachkräfte. Wie sich gezeigt hat, ist es sinnvoll, dass sich Erzieherinnen in bildungsspezifischen Bereichen fachlich weiterbilden.<sup>1288</sup> Hierzu gehört ebenfalls die Auseinandersetzung mit Raum- und Materialkonzepten, welche Selbstbildungsprozesse der Kinder ermöglichen und bei den Erzieherinnen zu einer Professionalisierung führen. Das wesentliche Evaluationskriterium in die-

---

<sup>1283</sup> Siehe AWO, Kapitel 3.2.4.

<sup>1284</sup> Siehe AWO, Kapitel 3.2.4.

<sup>1285</sup> Siehe SOAL, Kapitel 3.1.4.

<sup>1286</sup> Siehe AWO, Kapitel 3.2.4.

<sup>1287</sup> Siehe DRK, Kapitel 3.3.4.

<sup>1288</sup> Die fachspezifische Weiterbildung kam in erster Linie in den Kitas von SOAL und der AWO zum Vorschein.

sem Schwerpunkt ist, dass durch ein Weiterbildungskonzept der Qualitätsentwicklungsprozess selbst zum Bildungsprozess für die Erzieherinnen wird. Das Beobachten der Kinder fokussiert die Wahrnehmungsebene, und die Reflexion darüber bildet zugleich die Grundlage für Elterngespräche. Die Anknüpfung an das bisherige Ausbildungsniveau der Erzieherinnen muss ebenfalls im Katalog der Evaluationskriterien auftauchen, da sich dieser unzureichend beachtete Aspekt als der gravierendste Kritikpunkt in allen Verfahren gezeigt hat.

### **Rolle des Dachverbandes oder des Trägers**

- Ein Qualitätsentwicklungsverfahren sollte bei der Weiterqualifizierung der Mitarbeiterinnen auf den Kenntnisstand des jeweiligen Mitarbeiterinnen-Teams aufbauen.<sup>1289</sup>
- Kita-Leiterinnen oder Qualitätsbeauftragte sollten intensiv auf ihre Rolle als Moderatorin für den Qualitätsentwicklungsprozess vorbereitet werden.<sup>1290</sup>
- Neue Mitarbeiterinnen sollten ebenfalls die Möglichkeit erhalten, in umfangreichen Weiterbildungsmaßnahmen die Qualitätsentwicklungsprozesse nachvollziehen und erfahren zu können.<sup>1291</sup>
- Ein Qualitätsentwicklungsverfahren muss die Kontinuität der Verbesserungsprozesse durch abwechslungsreiche Gestaltung des methodischen Vorgehens, mit dem sich die Beteiligten identifizieren können, gewährleisten.<sup>1292</sup>
- Ein Qualitätsentwicklungsverfahren sollte nachhaltig angelegt sein. Hierfür spielen die Begleitung und Beteiligung der Mitarbeiterinnen durch den Verband eine wesentliche Rolle, ebenso wie die Beschäftigung der Mitarbeiterinnen mit dem

---

<sup>1289</sup> Siehe SOAL, Kapitel 3.1.4.

<sup>1290</sup> Siehe SOAL, Kapitel 3.1.4.

<sup>1291</sup> Siehe SOAL, Kapitel 3.1.4.

<sup>1292</sup> Siehe AWO, Kapitel 3.2.4.



Qualitätsentwicklungsprozess und die Intensität dieser Auseinandersetzung über einen längeren Zeitraum.<sup>1293</sup>

- Im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsverfahrens sollten praktisch handhabbare Arbeitsmittel für die Dokumentation (z. B. Gesprächsleitfaden für Elterngespräche, Gestaltungsinstrumente für eine transparente Präsentation der Alltagspraxis) entwickelt oder zur Verfügung gestellt werden.<sup>1294</sup>
- Die Prozesse innerhalb der Kita sollten intensiv und kontinuierlich begleitet werden, z. B. durch den Verband, den Träger oder die Entwickler des Qualitätsentwicklungsverfahrens. Dadurch kann auch die inhaltliche Bearbeitung der Qualitätsentwicklungsthemen, die in der Regel zur Zertifizierung bzw. Rezertifizierung führen sollen, gesichert werden.<sup>1295</sup>
- Im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsverfahrens hat der Träger oder Verband dafür Sorge zu tragen, dass die Qualitätsprozesse in den Kindertagesstätten kontinuierlich weiterverfolgt werden. Eine intensive Anbindung der Kindertagesstätten an den Träger oder den Verband ist hierfür notwendig.<sup>1296</sup>
- Die Nachhaltigkeit eines Verfahrens kann nur gewährleistet werden, wenn eine intensive Anbindung der Kindertagesstätten an den Verband gegeben ist.<sup>1297</sup>
- Qualitätsentwicklungsprozesse in den Kindertagesstätten sollten durch den Dachverband längerfristig begleitet und rückgekoppelt werden.<sup>1298</sup>
- Die Rahmenbedingungen sollten so beschaffen sein, dass ausreichend Zeit für die Prozesse während des Qualitätsentwicklungsverfahrens bleibt.<sup>1299</sup>

---

<sup>1293</sup> Siehe DPWV, Kapitel 3.6.4.

<sup>1294</sup> Siehe AWO, Kapitel 3.2.4.

<sup>1295</sup> Siehe SOAL, Kapitel 3.1.4.

<sup>1296</sup> Siehe DRK, Kapitel 3.3.4.

<sup>1297</sup> Siehe Caritas, Kapitel 3.5.4.

<sup>1298</sup> Siehe DW, Kapitel 3.4.4.

<sup>1299</sup> Siehe SOAL, Kapitel 3.1.4.

- Ausreichende Zeit- und Personalressourcen sowie Ausbildungsniveau und Schreibkompetenz müssen im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsverfahrens berücksichtigt werden.<sup>1300</sup>
- Für die Implementierung eines Qualitätsentwicklungsverfahrens sollten mehrere Jahre eingeplant werden, damit Veränderungen möglich werden und sich verstetigen können. Die Prozesse sollten langfristig angelegt sein.<sup>1301</sup>
- Die Implementierung eines Qualitätsentwicklungsverfahrens sollte über einen längerfristigen Zeitraum erfolgen, da Erzieherinnen sonst neue Sichtweisen auf Kinder oder Veränderungen von Grundeinstellungen bzw. neue Handlungskonzepte nicht verinnerlichen können.<sup>1302</sup>

Der Träger und/oder der Dachverband erhält im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsprozesses eine entscheidende Rolle und muss sinnvollerweise für die entsprechenden Bedingungen sorgen, damit das Verfahren gelingt und erfolgreich umgesetzt werden kann. Die zentralen Themen, die in den allgemeinen Evaluationskriterien auftauchen müssen, sind Sicherung der Qualität, Nachhaltigkeit, intensive Anbindung der Kita an den Verband, von Träger und Verband beeinflussbare Rahmenbedingungen, Bereitstellung praktikabler Arbeitsmittel und das Beachten der Personalfluktuations. Wie sich in der Auswertung der Verfahren gezeigt hat, bleiben Verfahren, die nur kurzfristig angelegt sind, weitgehend folgen- und wirkungslos; auch hierfür trägt der Verband oder der Träger bei der Wahl seines Verfahrens die Verantwortung.

### **Wechselwirkung zwischen Kita und Eltern**

- Das dem Qualitätsentwicklungsverfahren zugrunde liegende Bildungsverständnis sollte auch von Eltern nachvollzogen und verinnerlicht werden.<sup>1303</sup>

---

<sup>1300</sup> Siehe DW, Kapitel 3.4.4.

<sup>1301</sup> Siehe Vereinigung, Kapitel 3.7.4.

<sup>1302</sup> Siehe SOAL, Kapitel 3.1.4.

<sup>1303</sup> Siehe SOAL, Kapitel 3.1.4.

- Die Zusammenarbeit mit den Eltern sollte als wichtiger Faktor für Akzeptanz, Nachhaltigkeit und Stimmigkeit im Qualitätsentwicklungsverfahren verankert sein.<sup>1304</sup>
- Im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsverfahrens sollte die Kommunikation zwischen Eltern und Erzieherinnen reflektiert werden, um zu einer respektvollen Zusammenarbeit zu kommen.<sup>1305</sup>
- Ein Qualitätsentwicklungsverfahren sollte als einen Schwerpunkt beinhalten, zur Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erzieherinnen beizutragen.<sup>1306</sup>
- Durch ein Qualitätsentwicklungsverfahren sollte erreicht werden, dass eine verbindliche Zusammenarbeit mit den Eltern entwickelt werden kann.<sup>1307</sup>
- Im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsverfahrens sollte eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern angestrebt und entwickelt werden.<sup>1308</sup>

Dass im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsverfahrens die Zusammenarbeit zwischen den Erzieherinnen und den Eltern positiv weiterentwickelt werden sollte, muss bei den Evaluationskriterien berücksichtigt werden, ebenso wie der Punkt, dass die inhaltlichen Aspekte des Verfahrens auch von den Eltern nachvollzogen werden sollten. Nur so ist sichergestellt, dass die Bildungsprozesse der Kinder kommunizierbar werden und ein wechselseitiges Zusammenspiel der Kita mit den Familien entstehen kann.

---

<sup>1304</sup> Siehe AWO. Kapitel 3.2.4.

<sup>1305</sup> Siehe DRK. Kapitel 3.3.4.

<sup>1306</sup> Siehe DW, Kapitel 3.4.4.

<sup>1307</sup> Siehe Caritas, Kapitel 3.5.4.

<sup>1308</sup> Siehe Vereinigung, Kapitel 3.7.4.

## **5.2 Der Bewertungsmaßstab für Qualitätsentwicklungsverfahren – Ein Evaluationskriterienkatalog**

Anhand des folgenden Evaluationskriterienkatalogs sollte es nun möglich sein, die unterschiedlichen Qualitätsentwicklungsverfahren zu messen und zu bewerten. Bei der Auswahl aus der oben aufgeführten Gesamtschau bin ich folgendermaßen vorgegangen:

Auf Kriterien, die sich wiederholen, habe ich weitgehend verzichtet, inhaltlich sich ergänzende Aspekte habe ich zusammengefasst, und Kriterien, in denen beispielsweise zwei verschiedene Themen angesprochen wurden, habe ich aufgeteilt. Aspekte oder Kriterien, die sich außerhalb ihres Entstehungskontextes letztlich nur schwer als allgemeines Kriterium eigneten, habe ich weggelassen. Detaillierte Aufzählungen, die die Kernaussage eines Kriteriums spezifizierten, habe ich ebenfalls nicht mit aufgenommen.

Ausreichende Personal- und Zeitressourcen tragen wesentlich zum Gelingen eines Qualitätsprozesses bei. Da diese Faktoren jedoch nicht unmittelbar durch die Träger und Verbände, sondern in erster Linie durch politische und haushaltstechnische Vorgaben beeinflusst sind, erwähne ich sie an dieser Stelle zwar als wesentlich, berücksichtige diese externen Aspekte aber nicht im Katalog zur Bewertung von Qualitätsentwicklungsverfahren.

Die Resultate der Auswertung der Verfahren in den Hamburger Kindertagesstätten führten zusammen mit den bildungstheoretischen Erörterungen zu den allgemeinen Kriterien zur Bewertung von Qualitätsentwicklungsverfahren. Zusammengefasst lauten die vier Schwerpunkte der Kriterien wie folgt:

Ein Qualitätsentwicklungsverfahren im Feld der Kindertagesstätten sollte als Grundorientierung einen kindzentrierten Fokus haben und sich auf aktuelles bildungstheoretisches Wissen beziehen. Der Qualitätsentwicklungsprozess sollte als Weiterbildungsinitiative für das pädagogische Fachpersonal angelegt sein. Kita-Träger und Dachverbände, die Qualitätsentwicklungsprozesse initiieren, müssen dafür Sorge tragen, die Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass verbindliche und nachhaltige Wirkungen erzeugt werden. Ein Qualitätsentwicklungsverfahren sollte auch dazu beitragen, die Zu-

sammenarbeit der Kita mit den Familien weiterzuentwickeln, um eine positive Wechselwirkung zu erzeugen.

Das lässt sich nun in folgenden Evaluationskriterien festhalten:

### **Kindorientierung und die bildungstheoretischen Grundlagen**

1. Bildungstheoretische Vorstellungen darüber, wie Kinder lernen und sich bilden, müssen grundlegend sein.
2. Die Orientierung richtet sich primär am Kind, an dessen Selbstbildungsprozessen und Eigentätigkeit aus, und nicht an Bedarfen, die von gesellschaftlichen Gruppen oder Institutionsvertretern definiert werden.
3. Zu einer kindorientierten Perspektive gehört ein Verständnis der Bedeutung der selbstbildenden Potenziale, die Kinder von Geburt an mitbringen und die somit die Basis für ein Erfahrungslernen in Alltagszusammenhängen bilden.
4. Das Bild vom Kind als eigenaktives Subjekt ist für die Erzieherinnen Grundlage eines Zugangs zum kindlichen Weltverständnis, für tragfähige Beziehungen zu den Kindern und für das pädagogische Handeln.
5. Das pädagogische Handlungsfeld wird durch vielfältige Betätigungsfelder mit bildungsanregenden Materialien so anregend gestaltet, dass Kinder primär selbstständig handeln können und sich in allen Bereichen der Sinne, der Wahrnehmung und des Denkens erproben und entwickeln können.

### **Qualitätsentwicklung als Weiterbildungsinitiative für die pädagogischen Fachkräfte**

6. Ein Qualitätsentwicklungsverfahren sollte für Erzieherinnen Bildungsprozesse initiieren. In einem breit angelegten Weiterbildungskonzept werden die Erzieherinnen des gesamten Kita-Teams eingebunden und persönlich und fachlich weiterqualifiziert.

7. Die Weiterbildung knüpft an das vorhandene Ausbildungsniveau von Erzieherinnen an.
8. Erzieherinnen eignen sich Kenntnisse und aktuelles wissenschaftliches Grundlagenwissen über kindliche Lern- und Bildungsprozesse an.
9. Erzieherinnen reflektieren ihre eigenen Grundeinstellungen.
10. Erzieherinnen ermöglichen jedem Kind seine selbsttätigen Bildungsprozesse. Sie lassen ihm Erfahrungsspielräume, damit es eigenaktiv und selbstbestimmt seine Spielpartner und Beschäftigungsfelder entsprechend seinen Interessen auswählen kann.
11. Erzieherinnen qualifizieren sich in Beobachtungsverfahren weiter, die das Wahrnehmen des Kindes und seiner individuellen Bildungsprozesse fokussieren.
12. Das Wahrnehmen kindlicher Bildungsprozesse durch Beobachtung und Dokumentation muss kontinuierlich praktiziert werden.
13. Das Dokumentieren der kindlichen Bildungsprozesse muss so eingeführt und erprobt werden, dass es sich den Erzieherinnen als sinnvoll und praktikabel erschließt.
14. Die Dokumentation der Beobachtungen versetzt die Erzieherinnen in die Lage, die Prozesse und Entwicklung der Kinder zu reflektieren und mit den Eltern über diese zu kommunizieren.
15. Die Auseinandersetzung des Fachpersonals mit Raum- und Materialkonzepten ermöglicht den Kindern selbsttätige Erfahrungen durch auffordernde Materialien in unterschiedlichen Bildungsbereichen.
16. Eine Spezialisierung der Erzieherinnen auf unterschiedliche Bildungsbereiche befähigt sie, die Kita-Räume nach entsprechenden Gesichtspunkten zu gestalten.

## **Rolle des Dachverbandes oder des Trägers**

17. Wenn Kita-Leiterinnen oder Qualitätsbeauftragte eine führende Rolle im Qualitätsprozess einnehmen, werden sie intensiv auf ihre Rolle als Moderatorin vorbereitet.
18. Die Begleitung der Prozesse innerhalb der Kita durch den Verband, den Träger oder die Entwickler des Qualitätsentwicklungsverfahrens geschieht intensiv und kontinuierlich. Die inhaltliche Bearbeitung der Qualitätsentwicklungsthemen, die in der Regel zur Zertifizierung bzw. Rezertifizierung führen, wird dadurch gesichert.
19. Die Nachhaltigkeit wird durch umfassende Beteiligung sämtlicher pädagogischen Mitarbeiterinnen der Kita gesichert.
20. Die Nachhaltigkeit wird durch eine intensive Anbindung der Kindertagesstätten an den Verband und/oder Träger gesichert.
21. Der Zeitraum für die Implementierung des Verfahrens ist so langfristig bemessen, dass Veränderungen und neue Sichtweisen sich verstetigen können.
22. Träger bzw. Verband sorgen für Rahmenbedingungen im Kita-Geschehen, die ausreichend Zeit für die Qualitätsprozesse vorsehen.
23. Abwechslungsreiche Gestaltung des methodischen Vorgehens beugt einer Stagnation vor.
24. Praktisch handhabbare Arbeitsmittel für die Reflexion und Dokumentation (z. B. Gesprächsleitfaden für Elterngespräche, Gestaltungsinstrumente für Präsentation der Alltagspraxis, Kinder-Fallbesprechungen) stehen zur Verfügung und werden angewendet.

25. Neu hinzugekommene Mitarbeiterinnen werden in umfangreichen Weiterbildungsmaßnahmen in die Qualitätsentwicklungsprozesse einbezogen.

### **Wechselwirkung zwischen Kita und Eltern**

26. Das Bildungsverständnis der Einrichtung wird auch von den Eltern nachvollzogen und mitgetragen.
27. Die verbindliche und partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern ist als wesentlicher Faktor für Akzeptanz, Stimmigkeit und Nachhaltigkeit im Qualitätsentwicklungsverfahren verankert.

## **5.3 Die Anwendung der Evaluationskriterien auf die sieben Hamburger Dach- und Trägerverbände**

In der folgenden Tabelle sind die Kriterien nun stichpunktartig aufgelistet. Es werden die Tendenzen der einzelnen Verfahren wiedergegeben. Einzelaspekte aus der Auswertung wurden vernachlässigt oder, wenn Aspekte in mehreren Interviews eines Verbands erwähnt wurden, in der Tabelle mit „teilweise“ gekennzeichnet. Wenn nur ein Teilaspekt eines Kriteriums abgedeckt wurde, habe ich dies ebenfalls durch „teilweise“ kenntlich gemacht und den Aspekt, wenn notwendig, kurz erläutert. Jene Fälle, in denen ein Evaluationskriterium nicht eindeutig verneint oder bejaht werden konnte – da man beispielsweise einige Leitsätze des IQUE-Verfahrens auch dahingehend hätte interpretieren können, dass dort ansatzweise bildungstheoretisches Wissen zu dem jeweiligen Leitsatz geführt hat –, habe ich mit „nicht ersichtlich“ markiert.



EVALUATIONS- KRITERIEN	SOAL	AWO	DRK	DW	CARITAS	DPWV	VEREINIGUNG
1. <b>Bildungs- theoretische Grundlagen</b>	Ja, fundiertes Bildungsverständ- nis	Nicht ersichtlich.	Nicht ersichtlich.	Nicht ersichtlich.	Nein.	Nein.	In Publikationen dargelegt.
2. <b>Kindorientie- rung</b>	Ja.	Ja, teilweise in Leitsätzen, jedoch nicht auf Selbst- bildung bezogen.	Ja, teilweise in Leitsätzen.	Ja, teilweise in Leitsätzen.	Nein.	Nein.	Ja.
3. <b>Verständnis von selbstbil- denden Poten- zialen</b>	Ja.	Nicht ersichtlich, wird aber teilweise in Raumkonzepti- on ermöglicht.	Thema auf Dienstbespre- chungen.	Nicht ersichtlich.	Nein.	Nein.	Nein.
4. <b>Bild vom Kind als eigenaktives Subjekt</b>	Ja.	Nicht ersichtlich.	Nicht ersichtlich.	Nicht ersichtlich.	Nein.	Nein.	Nein.
5. <b>Vielfältige Betätigungsfel- der und bil- dungsanregen- de Materialien</b>	Ja.	Ja.	Nicht ersichtlich.	Nicht ersichtlich.	Nein.	Nein.	Mehr Möglichkei- ten, aber nicht im Sinne von Selbsttä- tigkeit.
6. <b>Persönliche und fachliche Bildungsprozes- se der Erziehe- rinnen</b>	Ja.	Fachliche Weiter- bildung und Spe- zialisierung.	Selbstbewusst- seinsstärkung und teilweise fachliche Weiterbildung.	Nein.	Anwendung for- maler Arbeitsmit- tel.	Nein.	Die Möglichkeit ist gegeben und wird teilweise wahrgе- nommen.

EVALUATIONS- KRITERIEN	SOAL	AWO	DRK	DW	CARITAS	DPWV	VEREINIGUNG
<b>7. Anknüpfung an Ausbildungsniveau</b>	Nicht ersichtlich.	Nicht ersichtlich.	Nicht ersichtlich.	Nicht ersichtlich.	Nicht ersichtlich.	Nicht ersichtlich.	Nicht ersichtlich.
<b>8. Erzieherinnen verfügen über wissenschaftliches Grundlagewissen</b>	Im praktischen Handeln ersichtlich, Kommunikation darüber mit Eltern schwierig.	Nicht ersichtlich.	Nicht ersichtlich.	Nicht ersichtlich.	Nein.	Nein.	Nicht ersichtlich.
<b>9. Erzieherinnen reflektieren ihre Grundeinstellungen</b>	Ja.	Nicht ersichtlich.	Teilweise.	Nein.	Nein.	Nein.	Teilweise.
<b>10. Erzieherinnen ermöglichen Kindern selbsttätige Bildungsprozesse</b>	Ja.	Teilweise.	Teilweise.	Nicht ersichtlich.	Nein.	Nein.	Nein.
<b>11. Wahrnehmendes Beobachtungsverfahren</b>	Ja.	Nein.	Nein.	Nein.	Nein.	Nein.	Nein. In Trägerarbeitsmaterialien jedoch hierzu auch Vorgaben vorhanden.
<b>12. Kontinuierliche Beobachtungspraxis</b>	Ja.	Ja, allerdings nicht mit Fokus auf Wahrnehmung kindlicher Bildungsprozesse.	Ja, allerdings nicht mit Fokus auf Wahrnehmung kindlicher Bildungsprozesse.	Ja, allerdings nicht mit Fokus auf Wahrnehmung kindlicher Bildungsprozesse.	Ja, allerdings nicht mit Fokus auf Wahrnehmung kindlicher Bildungsprozesse.	Nicht ersichtlich.	Ja, allerdings nicht mit Fokus auf Wahrnehmung kindlicher Bildungsprozesse.

EVALUATIONS- KRITERIEN	SOAL	AWO	DRK	DW	CARITAS	DPWV	VEREINIGUNG
<b>13. Praktikabili- tät und Sinn der Dokumentation von Beobach- tungen</b>	Schwierig umzu- setzen für päd- agogisches Perso- nal.	Schwierig umzu- setzen für päd- agogisches Perso- nal.	Schwierig umzu- setzen für päd- agogisches Perso- nal.	Schwierig umzu- setzen für päd- agogisches Perso- nal.	Schwierig umzu- setzen für päd- agogisches Perso- nal.	Schwierig umzu- setzen für päd- agogisches Perso- nal.	Schwierig umzuset- zen für pädagogi- sches Personal.
<b>14. Reflexion der Kinderpro- zesse, die den Eltern kommu- niziert werden</b>	Ja, teilweise.	Ja, teilweise.	Ja, teilweise.	Ja, teilweise.	Ja, teilweise.	Nein.	Ja, teilweise.
<b>15. Raum und Materialkonzepte</b>	Ja, an Selbsttätig- keit orientierte Raum- und Mate- rialkonzepte.	Ja, entsprechend den Bildungsemp- fehlungen.	Nein.	Nein.	Nein.	Nein.	Nein.
<b>16. Fachliche Spezialisierung der Erzieherin- nen auf Bil- dungsbereiche</b>	Ja.	Ja.	Nein.	Nein.	Nein.	Nein.	Nein, aber Weiter- bildungen möglich.
<b>17. Kita-Leiterin oder Qualitäts- beauftragte werden auf Moderationsrol- le vorbereitet</b>	Ja.	Ja.	Ja.	Ja.	Nein.	Nein.	Ja.
<b>18. Kontinuier- liche Begleitung durch Verband bzw. Träger</b>	Ja.	Ungenügend.	Ja.	Nein.	Nein.	Nein.	Ungenügend.

EVALUATIONS- KRITERIEN	SOAL	AWO	DRK	DW	CARITAS	DPWV	VEREINIGUNG
19. Beteiligung sämtlicher päd- agogischen Mitarbeiterin- nen	Ja.	Ja.	Ja.	Ja.	Teilweise.	Überwiegend nein.	Überwiegend ja.
20. Nachhaltig- keit durch in- tensive Anbin- dung	Ja.	Ungenügend.	Ja.	Nein.	Nein.	Nein.	Ungenügend.
21. Versteti- gung durch Langfristigkeit	Ja.	Ja, teilweise.	Ja, teilweise.	Nein.	Nein.	Nein.	Ja, teilweise.
22. Verband bzw. Träger sorgen für aus- reichenden zeit- lichen Rahmen in Kitas	Nein.	Nein.	Nein.	Nein.	Nein.	Nein.	Nein.
23. Methoden- vielfalt gegen Stagnation	Ja.	Nein.	Nein.	Nein.	Nein.	Nein.	Ja.
24. Praktikable Arbeitsmittel für Reflexion und Dokumen- tation	Ja, teilweise.	Ja, teilweise.	Ja, teilweise.	Ja, teilweise.	Ja.	Teilweise werden weitere Materia- lien vom Ver- band gestellt.	Ja.

EVALUATIONS- KRITERIEN	SOAL	AWO	DRK	DW	CARITAS	DPWV	VEREINIGUNG
<b>25. Einbeziehung neuer Mitarbeiterinnen durch Weiterbildungsmaßnahmen</b>	Ja.	Nein.	Nein.	Nein.	Nein, nur Einführungs- oder Auffrischungsschulungen für Führungskräfte und Qualitätsbeauftragte möglich	Nein.	Nein.
<b>26. Bildungsverständnis von Eltern nachvollzogen</b>	Nein.	Nicht ersichtlich.	Nicht ersichtlich.	Nicht ersichtlich.	Kein spezielles Bildungsverständnis vorhanden, daher keine Aussage möglich.	Kein spezielles Bildungsverständnis vorhanden, daher keine Aussage möglich.	Nicht ersichtlich.
<b>27. Verbindliche und partnerschaftliche Zusammenarbeit mit Eltern</b>	Teilweise, jedoch kein Schwerpunkt des QE-Verfahrens.	Ja.	Ja.	Ja.	Ja.	Teilweise.	Ja.

## 5.4 Bewertung der Verfahren in Hamburg

Nur das SOAL-Verfahren erfüllt fast alle Evaluationskriterien. Aus den oben auf die Verfahren angewendeten Kriterien geht eindeutig hervor, dass es mit dem SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahren gelungen ist, auf der Basis von aktuellen bildungstheoretischen Erkenntnissen ein kindorientiertes Weiterbildungskonzept für die pädagogischen Fachkräfte in Kindertagesstätten zu entwickeln. Das Wahrnehmen und Beobachten kindlicher Selbstbildungsprozesse steht im Zentrum des Verfahrens und führt bei den pädagogischen Fachkräften zu grundlegenden Veränderungen ihrer bisherigen Einstellungen und Handlungskonzepte.

Dazu kommt bei SOAL eine enge Anbindung der Mitgliedseinrichtungen an den Dachverband. Im Vergleich mit den Verfahren anderer Verbände, beispielsweise des DPWV oder der kirchlichen Dachverbände, bei denen die enge Anbindung nicht gegeben war, wurde deutlich, dass nur durch eine intensive und kontinuierliche Begleitung sowie durch eine enge Anbindung der Kindertagesstätten an den Dachverband ein Qualitätsentwicklungsverfahren nachhaltig umgesetzt und gesichert werden kann. Dass eine solch enge Anbindung nicht nur wie beim Deutschen Roten Kreuz von der Hierarchie vorgegeben sein muss, sondern auch aufgrund von freiwilliger Mitgliedschaft – wie dies bei den SOAL-Mitgliedern der Fall ist – möglich wird, spricht für die verantwortungsvolle Rolle, die der SOAL-Dachverband in diesem Prozess eingenommen hat. Dass beim DRK jedoch Anbindung und Kontrolle des Verbands nicht ausreichen, damit sich durch einen Qualitätsprozess im pädagogischen Kita-Alltag weitreichende Auswirkungen zeigen, wird an dem dort fehlenden Weiterbildungskonzept für die pädagogischen Fachkräfte deutlich. Bei den evangelischen Kitas des Diakonischen Werkes führt nicht nur das Fehlen von Weiterbildungsmaßnahmen der pädagogischen Mitarbeiterinnen zum Ausbleiben von nachhaltigen Auswirkungen, sondern auch die Tatsache, dass die Kitas durch die fehlende Anbindung mit ihren Prozessen weitgehend alleingelassen werden. Bei der Arbeiterwohlfahrt, dem dritten Verband, der mit dem IQUE-Verfahren seinen Qualitätsprozess betrieben hat, erweist sich zwar die Anbindung als nicht tragfähig genug, Qualitätsprozesse am Laufen zu halten, doch aufgrund eines Weiterbildungskonzepts für die pädagogischen Mitarbeiterinnen vollziehen sich in den Kindertagesstätten Veränderungen für Kinder und Erzieherinnen. Dieses Weiterbildungskonzept der AWO, nach dem Multiplikatorinnen ausgebildet werden, die sich fachlich spezialisieren und ihr Wissen weitergeben sollen, führt immerhin dazu, dass die Kita-Räume fachlich gestaltet und mit bildungsanregenden Materialien ausgestattet werden. Bei der

Raumnutzung lässt sich jedoch kein einheitliches pädagogisches Prinzip erkennen, wie das bei SOAL der Fall ist, wo die Raum- und Materialkonzepte eindeutig auf die Selbsttätigkeit der Kinder bezogen werden. Bei den drei Verbänden, die mit dem IQUE-Verfahren ihren Qualitätsentwicklungsprozess betrieben haben, lassen sich zwar in den Leitsätzen zum Bildungskernprozess kindorientierte und teilweise bildungstheoretische Grundannahmen erkennen, doch die Unterschiedlichkeit der darauf aufbauenden Handlungskonzepte verdeutlicht die fehlende grundlegende Orientierung.

Eine fundierte Bildungstheorie muss für Qualitätsentwicklungsverfahren im Feld der Kindertagesstätten nicht nur grundlegend für die Verfahren sein, sondern muss auch von den Beteiligten der Qualitätsprozesse nachvollzogen werden und sich im Handeln der Pädagoginnen zeigen, wie dies bei SOAL der Fall ist. Das Festhalten von bildungstheoretischen Aspekten in Leitsätzen, wie in den IQUE-Verfahren, reicht nicht aus, damit dadurch eindeutige Handlungskonzepte bei den am Prozess beteiligten Kindertagesstätten entstehen.

Betrachtet man das Qualitätsentwicklungsverfahren der Vereinigung, welches von einem wissenschaftlichen Institut aus Berlin, das sich auf den Situationsansatz bezieht, entwickelt wurde, so lässt sich hier im praktischen Handlungsfeld wie bei SOAL ein eindeutiges pädagogisches Prinzip erkennen. Während sich bei den SOAL-Kitas das pädagogische Handlungskonzept an der Bildungstheorie Gerd E. Schäfers ausrichtet, ausgehend von den selbstbildenden Potenzialen, die Kinder von Geburt an mitbringen, stehen in den Vereinigungs-Kitas Programangebote der Erzieherinnen für die Kinder im Vordergrund. In den bildungstheoretischen Grundannahmen, so wie sie in den Publikationen der Vereinigung vertreten werden, wird eine auf Belehrung ausgerichtete Pädagogik abgelehnt und die Wahrnehmung von individuellen Bildungsprozessen sowie das Begleiten kindlicher Selbstbildungsprozesse hervorgehoben. Obwohl die Einrichtung von Bildungsbereichen für Kinder erfolgen soll, wird hier ausdrücklich benannt, dass diese jedoch nicht als *Fächerkanon* in die pädagogische Praxis umgesetzt werden sollen. Dennoch lässt sich als pädagogisches Prinzip der Vereinigungs-Kitas ein überwiegend an Schulfächern orientiertes Kita-Programmangebot feststellen. Warum die proklamierten Bildungsvorstellungen der Vereinigung keine Berücksichtigung finden, erklärt sich aus verschiedenen Gründen. Die Publikationen des Trägers finden zu wenig Verwendung, sodass auch die dort zugrunde gelegten bildungstheoretischen Annahmen letztlich nicht der Orientierung dienen. Überdies ist der Einfluss der Hamburger Bildungsempfehlungen unverkennbar, in diesen wird das an Schulfächern ausgerichtete pädagogische Handlungsprinzip vorgegeben. Darüber hinaus verfolgt auch der Träger die Umsetzung seiner Vorgaben, wie sie in den Publikationen dargelegt werden, nicht

ausreichend; die Anbindung der Kitas an den Träger über die Treffen und die Jahreszielgespräche mit der zuständigen Regionalleitung führt zumindest nicht dazu, dass sie zur Anwendung kommen. Außerdem gibt es für die Kita-Leitungen keine verbindliche Umsetzungsstrategie, wie das bei SOAL der Fall ist.

Die Qualitätsentwicklungsverfahren des DPWV und des Caritasverbandes sind beides keine Verfahren, mit denen sich die pädagogische Qualität in den Kindertagesstätten entwickeln lässt.

Beim DPWV ist das Verfahren insgesamt zu kurzfristig angelegt, ein bildungstheoretischer Hintergrund nicht ersichtlich, und durch die teilweise mangelnde Beteiligung der pädagogischen Mitarbeiterinnen und die fehlenden Weiterbildungsmaßnahmen können keine tiefgreifenden Prozesse eingeleitet werden. Problematisch erweist sich insgesamt das Vorgehen, ausgehend von allgemein definierten Kriterien ausformulierte Konkretisierungen zu erwarten. Von Qualitätsentwicklungsprozessen kann hier nicht gesprochen werden.

Das Qualitätsmanagement-Verfahren des Caritasverbandes ist von seiner Intention her gar nicht erst darauf ausgerichtet, pädagogische Qualität zu entwickeln, sondern es geht um die Optimierung und Dokumentation sämtlicher Arbeitsabläufe. Von Verbandsseite her erfolgt jedoch auch für dieses Procedere keine nachhaltige Sicherung. Bedauerlich ist, dass die Erstellung des Handbuchs fast drei Jahre andauert hat und man in diesem Zeitraum auch pädagogische Qualitätsentwicklungsprozesse und Weiterbildungsmaßnahmen für die Mitarbeiterinnen hätte initiieren können.

Ein kritischer Punkt des SOAL-Verfahrens bleibt die fehlende Einbindung der Eltern in den Prozess. Die Entwicklung einer verbesserten Zusammenarbeit mit den Eltern hat sich bei den anderen Verfahren überwiegend als positiver Aspekt gezeigt.

Für alle Verbände bleibt problematisch, dass sie bei ihren Verfahren nicht an das vorhandene Ausbildungsniveau anknüpfen und somit die unzureichenden Schreibkompetenzen als Defizite erkennbar werden. Sinnvoll wäre hier, die vorhandenen Fähigkeiten zu berücksichtigen und sich auf die Suche nach anderen Ansatzpunkten für eine Weiterbildung der Erzieherinnen zu machen.



## 5.5 Ein Blick auf die gebräuchlichsten Verfahren in Deutschland

In meinem Einleitungskapitel habe ich neben dem Forschungsstand auch die verbreitetsten Qualitätsinstrumente in Deutschland kurz skizziert. Anhand einzelner Aspekte meiner Evaluationskriterien greife ich diese Verfahren hier noch einmal auf und beurteile, inwiefern sie sich als Qualitätsentwicklungsverfahren für Kindertagesstätten eignen.

Die Kindergarten-Einschätz-Skala (KES-R) scheidet als Qualitätsentwicklungsverfahren aus, da es sich ausschließlich um ein Erfassungsinstrument zur Feststellung der jeweils definierten Qualität handelt. Keines meiner Evaluationskriterien lässt sich darauf anwenden.

Das Qualitätsentwicklungsverfahren, welches als Selbstevaluationsinstrument im Rahmen des Nationalen Kriterienkatalogs entwickelt wurde, ist zunächst ebenfalls ein Feststellungsinstrument. Die als *beste Fachpraxis* definierten Qualitätskriterien, deren Anzahl etwa 1500 ist, beziehen sich überwiegend auf pädagogische Prozesse. Die Kriterien, die als *beste Fachpraxis* bezeichnet werden, geben jedoch letztlich die konsensuell definierten Standards wieder. Allerdings geradezu absurd erscheinen mir hier die unzähligen Checklisten zum Ankreuzen, die sich auf über 150 Seiten erstrecken. Um ein vollständiges Qualitätsprofil von der Einrichtung zu erhalten, müssen diese von jeder pädagogischen Mitarbeiterin zu Beginn des Qualitätsprozesses ausgefüllt werden. Anhand von Zielvereinbarungen soll dann in einem weiteren Schritt die pädagogische Qualität entwickelt werden. Zwar werden bei dem Konzept sämtliche pädagogischen Mitarbeiterinnen einbezogen, jedoch stellt die bloße Vereinbarung von Zielen meines Erachtens keine umfassende Weiterbildungsoffensive für Erzieherinnen dar. Ebenfalls bleibt fraglich, wie ein im Konsens vereinbartes Bildungsverständnis einen eindeutigen Orientierungsrahmen bilden kann, wenn hierfür die unterschiedlichsten Erkenntnisse einbezogen wurden. Auch hier werden aufgrund der fehlenden Eindeutigkeit die Handlungskonzepte beliebig bleiben. Die von mir herausgearbeiteten Evaluationskriterien lassen sich überwiegend nicht anwenden, Ausnahmen bilden folgende Punkte: die Einbeziehung aller pädagogischen Mitarbeiterinnen, die methodischen Bausteine zur Moderation der Prozesse durch die Leitungskraft oder aber auch Teammitglieder und die Möglichkeit, im Team über Sachthemen anhand der Themen und Kriterien des Katalogs zu diskutieren. Eine Beschäftigung beispielsweise mit Raum- oder Materialkonzepten kann anhand des Nationalen Kriterienkatalogs erfolgen; Ziel ist es, anschließend ent-

sprechende Vereinbarungen zu treffen, aus denen durchaus Veränderungen resultieren können, da zudem vorgesehen ist, diese zu fixierten Terminen zu überprüfen. Meiner Ansicht nach eignet sich das Qualitätsentwicklungsinstrument des Nationalen Kriterienkatalogs ebenfalls überwiegend nur als Messinstrument zur Erfassung der definierten Qualität, da vermutlich weder die 150 Seiten umfassenden Checklisten zum Ankreuzen noch die 1.500 Kriterien motivierend auf die Erzieherinnen wirken werden, sich in dieser Form mit den Themen des Katalogs näher auseinanderzusetzen.

Das Qualitätsentwicklungsverfahren des Kronberger Kreises mag zur Reflexion des Kita-Alltags dienlich sein. Doch dem Konzept fehlt eine orientierende bildungstheoretische Grundlage, weshalb es als Verfahren für einen Qualitätsentwicklungsprozess in Kindertagesstätten nicht in Erwägung gezogen werden sollte. Es werden zwar sogenannte qualitative Grundorientierungen definiert, die Ähnlichkeit mit den Leitsätzen der IQUE-Verfahren aufweisen, jedoch ist hier ebenfalls nicht ersichtlich, dass fundierte wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Frühpädagogik umfassend als bildungstheoretische Orientierung einbezogen werden. Letztlich werden auch hier die darauf aufbauenden Handlungskonzepte beliebig bleiben. Nachhaltige Weiterbildungsprozesse für die Mitarbeiterinnen werden sich durch das auf dialogische Verständigung angelegte Verfahren nicht automatisch ergeben. Von den Evaluationskriterien lassen sich folgende anwenden: die Einbeziehung der Mitarbeiterinnen, die Reflexion der eigenen Grundeinstellungen sowie die Thematisierung der Trägerverantwortung. Das dialogische Verfahren ist auf die Reflexion von Prozessen angelegt, allerdings anhand von definierten Standardanforderungen. In der Auseinandersetzung mit den vorgegebenen Themen und Standards besteht die Möglichkeit, dass über die eigenen Grundeinstellungen oder Raumkonzepte reflektiert werden kann. Daraus können Veränderungen resultieren, allerdings ist die Sicherung des Prozesses durch das Verfahren nicht gegeben. Das Konzept und die Kriterien sind überdies schon über 12 Jahre alt und die darin enthaltenen Grundorientierungen entsprechen keineswegs dem aktuellen frühpädagogischen Forschungsstand.

Neben dem SOAL-Verfahren eignet sich von den gebräuchlichsten Verfahren in Deutschland einzig das infans-Konzept als Qualitätsentwicklungsinstrument, um Bildungsprozesse für Erzieherinnen zu initiieren und die pädagogische Qualität in Kindertagesstätten weiterzuentwickeln. Wie bei dem SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahren werden die von mir erarbeiteten Evaluationskriterien durch das infans-Konzept überwiegend erfüllt. Offen bleibt für mich in Bezug auf das infans-Konzept, ob der vorgesehene Implementierungszeitraum von einem bis anderthalb Jahren ausreichend ist, damit sich neue Einstellungen und Handlungskonzepte der Erzieherinnen verstetigen

können. Dies müsste in der Kita-Praxis noch weitergehend evaluiert werden. Ebenso bleibt fraglich, wie es bei dem infans-Ansatz gelingt, den Verband oder Träger zur nachhaltigen Sicherung einzubinden; allerdings wird dieses Thema in einem Modul des Verfahrens berücksichtigt. Mit dem Konzept ist es somit gelungen, das Bildungsgeschehen von Kindern und Erzieherinnen in den Blick zu nehmen, und auch die Eltern werden bei diesem Ansatz nicht vernachlässigt. In diversen Konsultations-Kitas<sup>1309</sup> kann man sich davon einen Eindruck verschaffen.

---

<sup>1309</sup> Die Liste mit den Kindertagesstätten ist online einzusehen unter: <http://www.infans.net/pages/index.php?chapter=A&page=4> [Abgerufen am 24.08.2010].

## 6. Ausblick

Die Frühpädagogik ist ein relativ jungfräulich beforschtes Feld in der wissenschaftlichen Bildungsforschung. Wie sich in meiner Untersuchung der in Hamburg bei den Spitzen- und Trägerverbänden angewandten Qualitätsentwicklungsverfahren gezeigt hat, ist von diesen Verfahren letztlich nur das SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahren geeignet, nachhaltig tiefgreifende Veränderungsprozesse bei Erzieherinnen zu bewirken und eine an den Selbstbildungspotenzialen der Kinder orientierte Pädagogik umzusetzen. Fehlen bildungstheoretische Grundlagen oder greifen diese zu kurz und bilden nicht die Basis eines Qualitätsentwicklungsverfahrens, so bleibt pädagogisches Handeln beliebig.

Bislang fehlt es insgesamt an einer evaluierenden Begleitforschung, um festzustellen, was in der Praxis mit den unterschiedlichsten Verfahren tatsächlich nachhaltig erzeugt wird. Mit einer solchen Forschung könnte aufgezeigt werden, welche geringe Auswirkungen beispielsweise die bundesweit zur Anwendung kommenden Managementverfahren der Wohlfahrtsverbände auf die pädagogischen Prozesse in den Kindertagesstätten haben. Hier ist meines Erachtens dringend ein Perspektivwechsel angezeigt. Die anfallenden Kosten und der Aufwand, der betrieben wird, um nach Normvorschriften Handbücher zu erstellen, die anschließend kaum zur Anwendung kommen oder aber aufgrund der fehlenden bildungstheoretischen Grundlagen im pädagogischen Handlungsfeld keine Wirkung zeigen, sind zu hoch, als dass man diese Verfahren fortführen sollte. Auch der aus Wirtschaftszusammenhängen kommende PDCA-Zyklus, wie er beim Paritätischen Wohlfahrtsverband in Hamburg und in anderen Managementverfahren zum Einsatz kommt, wird im Kindertagesstättenbereich weitgehend wirkungslos bleiben. Schon die dort gegebenen Begrifflichkeiten sollten nicht auf den pädagogischen Bereich übertragen werden, da pädagogische Inhalte dadurch zweitrangig werden. Wie bereits in dem Managementverfahren des Hamburger Caritasverbandes deutlich wurde, bildet die Optimierung der Abläufe dort den zentralen Schwerpunkt. Auch vor diesem Hintergrund wäre es sinnvoll, dem Diakonischen Werk mit seinen evangelischen Kindertagesstätten und auch den Kitas der Arbeiterwohlfahrt in Hamburg anzuraten, sich dem Trend ihrer Bundesverbände nicht anzuschließen und den jüngst begonnenen Prozess, ein Qualitätsmanagementverfahren zu implementieren, wieder aufzugeben.

Neben den bildungstheoretischen Grundlagen, die bei einem Qualitätsentwicklungsverfahren die Basis bilden müssen, darf der Aspekt der nachhaltigen Sicherung nicht vernachlässigt werden. Die Einbeziehung aller pädagogischen Mitarbeiterinnen ist hierfür

ein wesentliches Kriterium, aber auch der Personalfuktuation muss vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt werden. In die Qualitätsentwicklungsprozesse eines sinnvollen Verfahrens müssen neue Mitarbeiterinnen intensiv einbezogen werden, damit die Prozesse nicht wieder zum Erliegen kommen.

Bei der Frage, ob Zertifizierungen sinnvoll sind, ist wesentlich, dass bei einer Zertifizierung diese selbst nicht vordergründig sein darf. Die Prozesse in der Kita, die Weiterbildung der Mitarbeiterinnen, die kindzentrierte Perspektive und die Wechselwirkungen mit den Eltern – darum muss es bei einem Qualitätsentwicklungsverfahren gehen. Zertifizierungen können diese Prozesse bestätigen und motivierend wirken, aber sie sollten diese nie ersetzen. Ein einheitliches bundesweites Gütesiegel lehne ich ab. Zum einen wird damit keine Qualitätsentwicklung betrieben und zum anderen rechtfertigen die immensen Kosten einer Qualitätsfeststellung anhand von standardisierten Vorgaben und die absehbar weitgehend folgenlos bleibenden Ergebnisse den Aufwand nicht. Hierzu möchte ich abschließend ein Beispiel aus meiner eigenen Kindertagesstätte aufzeigen. Vor einigen Jahren haben wir mit einer externen Gutachterin unsere pädagogische Qualität anhand der Kindergarten-Einschätz-Skala (KES-R) feststellen lassen. Das Ergebnis war, dass eine über dem Durchschnitt liegende pädagogische Qualität und Ausstattung in unserer Kita vorzufinden ist; als einzig problematischer Punkt hat sich die ungenügende Ausstattung mit mathematischen Materialien zum Beispiel zum Messen und Wiegen gezeigt. Die daraufhin erfolgte Anschaffung einiger großer Lineale wie Zirkel zeitigte keinen Effekt. Heute weiß niemand mehr, wo diese Materialien geblieben sind – die Kinder haben sie nie benutzt. Das Problem war, dass die Erzieherinnen damit selbst auch nichts anzufangen wussten, und mit dem Einkauf einiger mathematischer Messinstrumente hat sich weder für die Kinder noch für die Erzieherinnen automatisch ein Zugang ergeben. Erst als wir uns im Rahmen des SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahrens mit Raum- und Materialkonzepten auseinandersetzten, richteten wir einen mathematischen Bereich in einem Funktionsraum zum Bauen und Konstruieren in der Kita ein. Dort finden sich als sogenannte Mathe-Materialien große Mengen gleichen Materials, wie Tausende Würfel mit und ohne Augen, quadratische und dreieckige Holzplättchen, Wäscheklammern oder 5.000 Ein-Cent-Stücke. Die Kinder können ihre Erfahrungen in Statik, Geometrie und den Grundrechenarten machen, indem sie selbst ausprobieren, wie Bauwerke stabil werden, wie ein Quadrat in der Fläche aussieht und wie viele Bausteine in die Fläche hineinpassen. Die Pädagoginnen in unserer Kita haben dies in dem Qualitätsentwicklungsverfahren selbst ausprobiert und anschließend diesen Bau- und Konstruktionsraum, der bei uns *Weltraum* genannt wird, mit diesen anregenden und auffordernden Mathe-Materialien gestaltet. Im

Zuge dieser Umgestaltung kamen im Planschbad für die Kinder auch Messbecher zur Anwendung, und die Erzieherinnen beobachteten die kindlichen Prozesse des Befüllens, Abfüllens, Umfüllens und des Messens von Mengen. Die in diesem Bereich gemachten Beobachtungen und Erfahrungen haben dazu geführt, dass sich heute in der Sandkiste ebenfalls Gefäße mit Maßeinheiten und Schöpfkellen befinden. Mit dem Feststellungsinstrument der KES-R konnte zwar ein Mangel in der pädagogischen Ausstattung festgestellt, letztlich aber kein Veränderungsprozess eingeleitet werden. Meines Erachtens ist ein solches Messinstrument kontraindiziert, wenn es dazu führt, dass eine Weiterentwicklung der Pädagogik unterbleibt. Durch das SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahren hingegen wurde eine intensive Weiterbildungsoffensive der Erzieherinnen gestartet, die sich an einer kindzentrierten Pädagogik ausrichtet, bei der das Wahrnehmen der Selbstbildungsprozesse der Kinder im Mittelpunkt steht.

Bei dem von mir entwickelten Katalog der Evaluationskriterien handelt es sich ebenfalls um ein Feststellungsinstrument. Es soll jedoch in der Fachwelt des Kindertagesstättenbereichs als Orientierungshilfe dienen, ein sinnvolles von einem ungeeigneten Qualitätsentwicklungsverfahren unterscheiden zu können, und Anhaltspunkte bieten, welche Gesichtspunkte bei der Entwicklung eines Verfahrens berücksichtigt werden müssen. Selbstverständlich obliegt es jedem Kindertagesstättenverband, Träger oder der einzelnen Kita, weitere Aspekte hinzuzufügen, die beispielsweise den Kita-Alltag optimieren bzw. die Leitungskraft oder den Träger weiterqualifizieren. Der Kriterienkatalog zur Bewertung von Qualitätsentwicklungsverfahren stellt die wesentliche Grundlage dar, Ergänzungen können aber durchaus sinnvoll sein. Wünschenswert ist eine im Interesse der Kinder umfassende Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität. Mit dem SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahren, aber auch mit dem infans-Ansatz stehen in der Bundesrepublik zwei Verfahren zur Verfügung, mit denen es gelingen kann, die pädagogische Qualität weiterzuentwickeln.

## 7. Bibliographie

### 7.1 Publierte Literatur

**Andres, Beate / Laewen, Hans-Joachim / Pesch, Ludger (Hrsg.):** *Elementare Bildung. Handlungskonzept und Instrumente*. Band 2, Weimar, Berlin: Verlag Das Netz, 2005.

**Andres, Beate:** *Beobachtung und fachlicher Diskurs*. In: **Laewen, Hans-Joachim / Andres, Beate:** *Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertagesstätten*. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor, 2007.

**Bange, Dirk:** *Das Hamburger »Kita-Gutscheinsystem«*. Die Diskussion über das Hamburger Kita-Gutscheinsystem muss versachlicht werden. In: **KiTa event:** *Tagungsdokumentation zur Fachtagung »Fünf Jahre Kita-Gutscheinsystem in Hamburg«*. Ausgabe 1, 2008, S. 11-14.

**Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen / Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hrsg.):** *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. 3. Aufl., Berlin, Düsseldorf: Cornelsen Verlag Scriptor, 2009.

**Becker-Lenz, Roland:** *Rekonstruktive Problem-, Prozess- und Strukturevaluation als Beitrag zur Qualitätsentwicklung und –sicherung*. In: **Beckmann, Christoph / Otto, Hans-Uwe / Richter, Martina / Schrödter, Mark (Hrsg.):** *Qualität in der sozialen Arbeit. Zwischen Nutzerinteresse und Kostenkontrolle*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004.

**Bertelsmann Stiftung (Hrsg.):** *Länderreport. Frühkindliche Bildungssysteme 2008*. Gütersloh, 2008.

[Auch als Download verfügbar unter: [www.kinder-frueher-foerdern.de](http://www.kinder-frueher-foerdern.de)]

**Bohnsack Ralf / Marotzki Winfried / Meuser Michael (Hrsg.):** *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 2. Aufl., Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 2006.

**Brüsemeister Thomas:** *Qualitative Forschung. Ein Überblick*. Hagener Studientexte zur Soziologie. Bd. 6, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2000.

**Bumann, Gregor:** *Bildungsprozesse in Kindertageseinrichtungen - Pädagogische Ansätze. Situationsansatz, Reggio-Pädagogik und das Infans-Konzept im Vergleich*. Hamburg: Diplomica Verlag, 2008.

**Bundesgesetzblatt.** Jahrgang 1998, Teil 1, Nr. 79, ausgegeben zu Bonn am 15.12.1998, S. 3547-3579.

**Bundesgesetzblatt.** Jahrgang 2004, Teil 1, Nr. 76, ausgegeben zu Bonn am 31.12.2004, S. 3852-3854.

**Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.):** *Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung*. Bildungsforschung Bd. 16, Bonn, Berlin, 2007.

**Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.):** *Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Bildungsreform*. Bd. 6, Berlin, 2004.

**Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.):** *Längsschnittstudien für die Bildungsberichterstattung – Beispiele aus Europa und Nordamerika*. Bildungsreform Bd.10, Berlin, 2005.

**Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.):** *13. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin, 2009.

**Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.):** *Kinder- und Jugendhilfe. Achtes Buch Sozialgesetzbuch*. 2. Aufl., Berlin, 2009.



**Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)**  
**(Hrsg.):** *OECD Early Childhood Policy Review. 2002-2004. Hintergrundbericht Deutschland.* Fassung 22.11.2004. Berlin, 2004.

**Colberg-Schrader, Hedi:** *Kindergarten. Ort für Kinderleben und Treffpunkt für Eltern. Zur Qualität von Kindergärten.* In: **Fthenakis, Wasilios E. / Textor, Martin R. (Hrsg.):** *Qualität von Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich.* Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 1998.

**Dallegue, C.-Andreas / Franz, Hans-Werner:** *IQM. Integriertes Qualitätsmanagement in der Aus- und Weiterbildung. Selbstbewertung für EFQM, DIN EN ISO 9001 und andere QM Systeme.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2008.

**Deming, William Edwards:** *Out of the Crisis.* Cambridge, USA: MIT Press, 2000.

**Diller, Angelika:** *Die Qualitätsdebatte. Thesen zu einer kontroversen Diskussion.* In: **Diller, Angelika / Leu, Hans Rudolf / Rauschenbach, Thomas:** *Der Streit ums Gütesiegel. Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen.* München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, 2005.

**Diller, Angelika / Leu, Hans Rudolf / Rauschenbach, Thomas:** *Der Streit ums Gütesiegel. Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen.* München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, 2005.

**Dittrich, Irene:** *Qualitätsentwicklung und Konzeptionserarbeitung.* In: **KiTa aktuell**, ND, 2003 / Heft 4, S. 76-79.

**Döcker, Brigitte:** *Die Qualitätsmanagement-Politik der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege.* In: **KiTa spezial** 2004 / Heft 4, S. 54-55.

**Dohmen, Dieter.:** *Kosten und Nutzen eines Gütesiegels im Kita-Bereich.* In: **Diller, Angelika / Leu, Hans Rudolf / Rauschenbach, Thomas:** *Der Streit ums Gütesiegel. Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen.* München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, 2005.

**Esch, Karin / Klaudy, Elke Katharina / Micheel, Brigitte / Stöbe-Blossey, Sybille:** *Qualitätskonzepte in der Kindertagesbetreuung. Ein Überblick.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.

**Fichtner, Heinz-Lothar:** *Bildungsprozesse im Kindergarten. Handbuch zur Reflexion und Einschätzung pädagogischer Arbeit mit Kindern. Praxis der Kindertageseinrichtungen.* Köln, Kronach: Carl Link / Wolters Kluwer Deutschland GmbH, 2007.

**Freie und Hansestadt Hamburg / Behörde für Soziales und Familie (BSF) – Abteilung Kindertagesbetreuung (Hrsg.):** *Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen.* Hamburg, 2005.  
[Auch als Download verfügbar unter: [www.kita.hamburg.de](http://www.kita.hamburg.de)].

**Freie und Hansestadt Hamburg / Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz (BSG) (Hrsg.):** *Landesrahmenvertrag. Kinderbetreuung in Tageseinrichtungen. 13.6.2005 in der Fassung vom 29.5.2007 mit den Änderungen der Vertragskommission vom 26.9.2007.* Hamburg, 2007.  
[Auch als Download verfügbar unter: [www.kita.hamburg.de](http://www.kita.hamburg.de)].

**Friebertshäuser, Barbara:** *Interviewtechniken – ein Überblick.* In: **Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hrsg.):** *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* Weinheim, München: Juventa Verlag, 1997.

**Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje / Prengel, Annedore (Hrsg.):** *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* 3. Aufl., Weinheim, München: Juventa Verlag, 2010.

**Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hrsg.):** *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* Weinheim, München: Juventa Verlag, 1997.

**Fried, Lilian (Hrsg.):** *Pädagogik der frühen Kindheit.* Weinheim, München: Juventa Verlag, 2002.

**Fried, Lilian:** *Pädagogische Programme und subjektive Orientierungen.* In: **Fried, Lilian / Dippelhofer-Stiem, Barbara / Honig Michael-Sebastian / Liegle,**

**Ludwig:** *Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit.* Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag, 2003.

**Fried Lilian / Roux Susanna (Hrsg.):** *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk.* Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 2006.

**Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.):** *Elementarpädagogik nach Pisa. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden.* 2. Aufl., Freiburg im Breisgau: Herder Verlag, 2003.

**Fthenakis, Wassilios E. / Eirich, Hans (Hrsg.):** *Erziehungsqualität im Kindergarten. Forschungsergebnisse und Erfahrung.* Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag, 1998.

**Fthenakis, Wassilios E. / Textor, Martin R. (Hrsg.):** *Qualität von Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich.* Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 1998.

**Garz, Detlef:** *Objektive Hermeneutik.* In: **Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje / Prengel, Annedore (Hrsg.):** *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* 3. Aufl., Weinheim, München: Juventa Verlag, 2010.

**Gisbert, Kristin:** *Lernen lernen. Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern.* In: **Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.):** *Beiträge zur Bildungsqualität.* Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 2004.

**Gisbert, Kristin:** *Wie Kinder das Lernen lernen. Vermittlung lernmethodischer Kompetenzen.* In: **Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.):** *Elementarpädagogik nach Pisa. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden.* 2. Aufl., Freiburg im Breisgau: Herder Verlag, 2003.

**Glaser, Barney G. / Strauss, Anselm L.:** *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung.* 2. korrigierte Aufl., Bern: Verlag Hans Huber, 2008.

**Gläser, Jochen / Laudel, Grit:** *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse.* 3. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009.

**Gröning-Schäffer, Britta / Hansen Birte:** *Qualität der Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten. Grundlagen, Konzepte und deren Einschätzung durch pädagogische Fachkräfte.* In: **Institut für familiäre und öffentliche Erziehung, Bildung Betreuung (IFOEBB) (Hrsg.):** Beiträge zur frühkindlichen Erziehung, Bd. 14, Frankfurt am Main, 2003.

**Hamburgisches Gesetz- und Verordnungsblatt (HmbGVBl.):** *Gesetz zur Neuregelung der Hamburger Kinderbetreuung.* Teil 1, Nr. 24, Hamburg, 10.5.2004.

**Helfferrich, Cornelia:** *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews.* 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005.

**Hoffmann, Hilmar:** *Das Gütesiegel – Spiegel eines Strukturdilemmas. Zeichen einer verfahrenen und doch notwendigen Reformdiskussion im Bereich Tageseinrichtungen für Kinder.* In: **Diller, Angelika / Leu, Hans Rudolf / Rauschenbach, Thomas:** *Der Streit ums Gütesiegel. Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen.* München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, 2005.

**Honig, Michael-Sebastian:** *Institutetik frühkindlicher Bildungsprozesse – Ein Forschungsansatz.* In: **Liegle, Ludwig / Treptow, Rainer (Hrsg.):** *Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik.* Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag, 2002.

**Honig, Michael-Sebastian:** *Wie bewirkt Pädagogik, was sie leistet? Ansatz und Fragestellung der Trierer Kindergartenstudie.* In: **Honig, Michael-Sebastian / Joos, Magdalena / Schreiber, Norbert:** *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik.* Weinheim, München: Juventa Verlag, 2004.

**Honig, Michael-Sebastian / Joos, Magdalena / Schreiber, Norbert:** *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik.* Weinheim, München: Juventa Verlag, 2004.

**Honig, Michael-Sebastian / Neumann Sascha:** *Wie ist »gute Praxis« möglich? Pädagogische Qualität als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung.* In:

**Beckmann, Christoph / Otto, Hans-Uwe / Richter, Martina / Schrödter, Mark (Hrsg.):** *Qualität in der sozialen Arbeit. Zwischen Nutzerinteresse und Kostenkontrolle.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004.

**Hülst, Dirk:** *Grounded Theory.* In: **Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje / Prengel, Annedore (Hrsg.):** *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* 3. Aufl., Weinheim, München: Juventa Verlag, 2010.

**Institut für familiale und öffentliche Erziehung, Bildung Betreuung (IFOEBB) (Hrsg.):** *Beiträge zur frühkindlichen Erziehung,* Bd. 14, Frankfurt am Main, 2003.

**Kromrey, Helmut:** *Empirische Sozialforschung.* 10. Aufl., Opladen: Verlag Leske + Budrich, 2002.

**Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen (Hrsg.):** *Qualität im Dialog entwickeln. Wie Kindertagesstätten besser werden.* 3. Aufl., Seelze: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung, 2001.

**Kruthaup, Bärbel:** *Qualität in der institutionellen Elementarpädagogik – ein beliebige Konstrukt? Eine kritisch-theoretische Diskussion der gegenwärtigen Qualitätskriterien und angestrebten Standardisierung.* In: **Stroß, Annette / Keiner Edwin (Hrsg.):** *Qualitätssicherung in Erziehungswissenschaft und pädagogischen Feldern.* Band 1, Münster: LIT Verlag, 2004.

**Kuckartz, Udo / Dresing, Thorsten / Rädiker, Stefan / Stefer, Claus:** *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis.* 2. aktualisierte Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.

**Kunze, Hans-Rainer / Gisbert, Kristin:** *Lernmethodische Konsequenzen in der aktuellen Bildungsdiskussion.* In: Bundesministerium **für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.):** *Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung.* Bildungsforschung Bd. 16, Bonn, Berlin, 2007.

**Laewen, Hans-Joachim / Andres, Beate (Hrsg.):** *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen.* Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor, 2007.

**Laewen, Hans-Joachim / Andres, Beate:** *Das infans-Konzept der Frühpädagogik.* In: **Neuß, Norbert (Hrsg.):** *Bildung und Lerngeschichten im Kindergarten.* Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor, 2007.

**Laewen, Hans-Joachim:** *infans-Konzept der Frühpädagogik Teil I. Zur Kompatibilität des Orientierungsplans für Bildung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder in Baden-Württemberg.* In: **KiTa aktuell BW**, 2008 / Heft 11, S. 220-224.

**Laewen, Hans-Joachim:** *Was Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten bedeuten können.* In: **Laewen, Hans-Joachim / Andres, Beate:** *Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertagesstätten.* Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor, 2007.

**Lamnek, Siegfried:** *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch.* 4. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz Verlag, PVU, 2005.

**Langer, Antje:** *Transkribieren – Grundlagen und Regeln.* In: **Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje / Prengel, Annedore (Hrsg.):** *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* 3. Aufl., Weinheim, München: Juventa Verlag, 2010, S. 515-526.

**Leu, Hans Rudolf:** *Kindlicher Eigen-Sinn – beschränkt durch neue Curricula?* In: **Diskowski, Detlev / Hammes-Di Bernardo, Eva (Hrsg.):** *Lernkulturen und Bildungsstandards. Kindergarten und Schule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2004.

**Leu, Hans Rudolf:** *Kontroverse Perspektiven auf die Festlegung von Qualitätskriterien.* In: **Diller, Angelika / Leu, Hans Rudolf / Rauschenbach, Thomas:** *Der Streit ums Gütesiegel. Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen.* München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, 2005.

**Liegle, Ludwig:** *Bildung und Erziehung in früher Kindheit.* Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2006.

**Liegle, Ludwig:** *Erziehung als Aufforderung zur Bildung.* In: **Thole, Werner / Roßbach Hans-Günther / Fölling-Albers, Maria / Tippelt, Rudolf (Hrsg.):** *Bildung und Kindheit.* Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 2008.

**Mayer, Horst O.:** *Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung.* 3. Aufl., München, Wien: Oldenbourg Wissenschaftsverlag, 2006.

**Mayring, Philipp / Brunner, Eva:** *Qualitative Inhaltsanalyse.* In: Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje / Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* 3. Aufl., Weinheim, München: Juventa Verlag, 2010

**Mayring, Philipp:** *Einführung in die Qualitative Sozialforschung.* 5. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 2002.

**Mayring, Philipp:** *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* 10. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 2008.

**Merchel, Joachim:** *Qualitätsentwicklung in der Erziehungshilfe: Anmerkungen zum Stellenwert der Qualitätsdiskussion und zu ihren methodischen Anforderungen.* In: **Merchel, Joachim. (Hrsg.):** *Qualitätsentwicklung in Einrichtungen und Diensten der Erziehungshilfe. Methoden, Erfahrungen, Kritik, Perspektiven.* Frankfurt/Main: Eigenverlag Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfe (Igfh), 2000.

**Merchel, Joachim (Hrsg.):** *Qualitätsentwicklung in Einrichtungen und Diensten der Erziehungshilfe. Methoden, Erfahrungen, Kritik, Perspektiven.* Frankfurt am Main: Eigenverlag Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfe (Igfh), 2000.

**Meuser, Michael / Nagel, Ulrike:** *Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung.* In: **Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hrsg.):** *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* Weinheim, München: Juventa Verlag, 1997, S. 481-491.

**Miethe, Ingrid:** *Forschungsethik.* In: **Friebertshäuser, Brigitte / Langer, Antje / Prengel, Annedore (Hrsg.):** *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* 3. Aufl., Weinheim, München: Juventa Verlag, 2010, S. 927-937.

**Münzenloher, Inge:** *Qualitätsmanagement in der Kita. Umsetzung der DIN EN ISO 9000 in Kindertageseinrichtungen.* Köln: Stam Verlag, 2001.

**Neuß, Nobert:** *Qualitätsentwicklung aus kindzentrierter Perspektive.* In: **Duncker, Ludwig / Lieber, Gabriele / Neuß, Norbert / Uhlig, Brigitte (Hrsg.):** *Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule.* Seelze: Friedrich Verlag, Kallmeyer in Verbindung mit Klett, 2010.

**Oswald, Hans:** *Was heißt qualitativ forschen?:* In: **Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hrsg.):** *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* Weinheim, München: Juventa Verlag, 1997, S. 71-87.

**Pfitzinger, Elmar:** *Der Weg von DIN EN ISO 9000 zu Total Quality Management (TQM).* Herausgegeben von: **DIN, Deutsches Institut für Normung e.V.** Berlin, Wien, Zürich: Beuth Verlag, 1998.

**Rauschenberg, Thomas / Hoffmann, Hilmar:** *Innovation durch Sparen = Qualität? Anmerkungen zur Qualitätsdebatte in der Kinderbetreuung.* In: **Fthenakis, Wasilios E. / Eirich, Hans (Hrsg.):** *Erziehungsqualität im Kindergarten. Forschungsergebnisse und Erfahrung.* Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag, 1998.

**Roßbach, Hans-Günther:** *Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im Kindesalter auf Kinder und ihre Familien.* In: **Sachverständigenkommission. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.):** *Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht.* Bd. 1, München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, 2005.

**Roßbach, Hans-Günther:** *Qualitätssicherung im Kindergarten.* In: **Speck, Otto / Peterander, Franz:** *Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen.* 2. Aufl., München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 2004.

**Roßbach, Hans-Günther / Weinert, Sabine.** *Einleitung.* In: **Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.):** *Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung.* Bildungsforschung, Bd. 24, Bonn, Berlin 2008.



**Roux, Susanna:** *Frühpädagogische Qualitätskonzepte.* In: **Fried Lilian / Roux Susanna (Hrsg.):** *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk.* Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 2006.

**Roux, Susanna:** *Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten.* In: **Fried, Lilian (Hrsg.):** *Pädagogik der frühen Kindheit.* Weinheim, München: Juventa Verlag, 2002.

**Sachverständigenkommission. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.):** *Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht.* Bd. 1, München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, 2005.

**Schäfer, Gerd E.:** *Anfängergeist. Über Bildung und Beteiligung im frühen Kindesalter.* In: **Betrifft Kinder**, 2008 / Heft 10, S. 6-17.

**Schäfer, Gerd E.:** *Anfängergeist. Über Bildung und Beteiligung im frühen Kindesalter.* Überarbeiteter Aufsatz (Erstveröffentlichung in: *Betrifft Kinder*, 2008 / Heft 10, S. 6-17) aus dem noch unveröffentlichten Manuskript des Buches mit dem vorläufigen Arbeitstitel: *Die Bildung des kindlichen Anfängergeistes - Beiträge zu einer Kultur des Lernens in der frühen Kindheit.* (In Vorbereitung) Weinheim, München: Juventa Verlag, erscheint voraussichtlich 2010.

**Schäfer, Gerd E.:** *Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen.* 2. Aufl., Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor, 2005.

**Schäfer, Gerd E.:** *Bildung in der frühen Kindheit.* In: **Thole, Werner / Roßbach Hans-Günther / Fölling-Albers, Maria / Tippelt, Rudolf (Hrsg.):** *Bildung und Kindheit.* Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 2008.

**Schäfer, Gerd E.:** *Bildung und Lernen durch Erfahrung.* In: **Dunker, Ludwig / Lieber, Gabriele / Neuss, Norbert / Uhlig, Bettina (Hrsg.):** *Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule.* Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett. Friedrich Verlag, 2010.

**Schäfer, Gerd E.:** *Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit.* 3. Aufl., Weinheim, München: Juventa Verlag, 2005.

**Schäfer, Gerd E.:** *Das Denken lernen – Bildung im Krippenalter.* In: **Betrifft Kinder**, 2008 / Heft 8-9, S. 7-15.

**Schäfer, Gerd E.:** Die Bildungsdiskussion in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: **Steinhardt, Kornelia / Büttner, Christian / Müller, Burkhard (Hrsg.): Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter.** Gießen: Psychosozial-Verlag, Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik, 2006 / Band 15, S. 57-80.

**Schäfer, Gerd E.:** *Frühe Wege ins Naturwissen. Ein Treibhaus der Zukunft. Mitten im Ruhrgebiet. Teil 1.* In: **Betrifft Kinder**, 2008 / Heft 1-2, S. 6-13.

**Schäfer, Gerd E.:** *Frühe Wege ins Naturwissen. Ein Treibhaus der Zukunft. Mitten im Ruhrgebiet. Teil 2.* In: **Betrifft Kinder**, 2008 / Heft 3-4, S. 6-13.

**Schäfer, Gerd E.:** *Frühkindliche Bildung in einer Kultur des Lernens.* Bislang noch nicht erschienener Originalbeitrag aus dem noch unveröffentlichtem Manuskript des Buches mit dem vorläufigen Arbeitstitel: *Die Bildung des kindlichen Anfängergeistes - Beiträge zu einer Kultur des Lernens in der frühen Kindheit.* (In Vorbereitung) Weinheim, München: Juventa Verlag, erscheint voraussichtlich 2010.

**Schäfer, Gerd E.:** *Lernen im Lebenslauf. Formale, non-formale und informelle Bildung in früher und mittlerer Kindheit.* Expertise für die Enquetekommission „Chancen für Kinder – Rahmenbedingungen und Steuerungsmöglichkeiten für ein optimales Betreuungs- und Bildungsangebot in Nordrhein-Westfalen“ des Landtags von Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf, 2008.

**Schäfer, Gerd E.:** *Prozesse frühkindlicher Bildung.* Überarbeitete und gekürzte Fassung eines Vortrags, gehalten in Meissen 2004, entnommen aus dem noch unveröffentlichten Manuskript des Buches mit dem vorläufigen Arbeitstitel: *Die Bildung des kindlichen Anfängergeistes - Beiträge zu einer Kultur des Lernens in der frühen Kindheit.* (In Vorbereitung) Weinheim, München: Juventa Verlag, erscheint voraussichtlich 2010.

**Schäfer, Gerd E.:** *Was ist Erfahrungslernen?* In: **TPS:** Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita, 2010 / Ausgabe 2, S. 10-17.

**Schnell, Rainer / Hill, Paul B. / Esser, Elke:** *Methoden der empirischen Sozialforschung.* 5. Aufl., München, Wien: R. Oldenbourg Verlag, 1995.

**Selting, Margret / Auer, Peter/ Barden, Birgit / Bergmann, Jörg / Couper-Kuhlen, Elizabeth / Günthner, Susanne / Meier, Christoph / Quasthoff, Uta / Schlobinski, Peter / Uhmann, Susanne:** *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT).* In: Linguistische Berichte 1998 / 173, S. 91-122.

**Speck, Otto / Peterander, Franz:** *Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen.* 2. Aufl., München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 2004.

**Steudel, Antje:** *Beobachtung in Kindertageseinrichtungen. Entwicklung einer professionellen Methode für die pädagogische Praxis.* Weinheim, München: Juventa Verlag, 2008.

**Strätz, Rainer:** *Zur Feststellung pädagogischer Qualität.* In: **KiTa aktuell NRW,** 2000 / Heft 4, S. 80-86.

**Strauss, Anselm L.:** *Grundlagen qualitativer Sozialforschung.* 2. Aufl., München: Wilhelm Fink Verlag GmbH & Co. KG, 1998.

**Strauss, Anselm / Corbin, Juliet:** *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung.* Weinheim: Beltz Psychologie Verlagsunion, 1996.

**Stroß, Annette M. / Rhen, Rudolf / Spiegel, Egon:** *Vechtaer Beiträge zur Frühpädagogik,* Band 2. Berlin: LIT Verlag, 2008

**Strübing, Jörg:** *Anselm Strauss.* Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH, 2007.

**Strübing, Jörg:** *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung.* 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag, 2008.

**Tietze, Wolfgang (Hrsg.):** *Pädagogische Qualität entwickeln. Praktische Anleitung und Methodenbausteine für die Bildung, Betreuung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder von 0-6 Jahren.* 2. Aufl., Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor, 2007.

**Tietze, Wolfgang:** *Qualitätsfeststellung und Qualitätsentwicklung im Elementarbereich.* In: **Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.):** *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht.* Bd. 8 der Materialien des Forum Bildung, Bonn, 2001.

**Tietze, Wolfgang (Hrsg.):** *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten.* Neuwied, Berlin: Hermann Luchterhand Verlag, 1998.

**Tietze, Wolfgang / Bolz, Melanie / Grenner, Katja / Schlecht, Daena / Wellner, Beate:** *Krippen-Skala (KRIPS-R). Revidierte Fassung. Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen.* Deutsche Fassung der Infant / Toddler Environment Rating Scale - Revised Edition von: **Harms, Thelma / Cryer, Deborah Reid / Clifford, Richard M.** 3. Aufl., Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor, 2005.

**Tietze, Wolfgang / Förster, Charis:** *Allgemeines pädagogisches Gütesiegel für Kindertageseinrichtungen.* In: **Diller, Angelika / Leu, Hans Rudolf / Rauschenbach, Thomas:** *Der Streit ums Gütesiegel. Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen.* München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, 2005.

**Tietze, Wolfgang / Schuster, Käthe-Maria / Grenner, Katja / Roßbach, Hans-Günther:** *Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung (KES-R) Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten.* Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale - Revised Edition von: **Harms, Thelma / Clifford, Richard M. / Cryer, Debby.** 3. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 2005.

**Tietze, Wolfgang / Viernickel, Susanne (Hrsg.):** *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog.* 3. Aufl., Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor, 2007.

**Viernickel, Susanne / Völckel, Petra:** *Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag*. 3. Aufl., Freiburg: Herder Verlag, 2005.

**Viernickel, Susanne:** *Qualitätskriterien und -standards im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung*. Studienbuch 14 zum Bildungs- und Sozialmanagement. Remagen: ibus-Verlag, 2006

**Wehrmann, Ilse:** *Kindergarten und Gütesiegel*. In: **Wehrmann, Ilse (Hrsg.):** *Kindergärten und ihre Zukunft*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag, 2004.

**Wilmanns, Magdalena:** „Garantiert qualifiziert!“. *Das Qualitätsmanagementprojekt der katholischen Kindertageseinrichtungen in Hamburg*. In: **KiTa aktuell ND** 2003 / Heft 12, S. 258-259.

**Ziesche, Ulrike / Gebauer-Jorzick, Silke:** *Qualitätswerkstatt Kita. Bildungsprozesse in Kindertagesstätten*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand Verlag, 2002.

## 7.2 Graue Literatur und Online-Ressourcen

**Andres, B. / Laewen, H.-J.:** *Bildung und Erziehung in der Kindertageseinrichtung. Das infans-Konzept der Frühpädagogik*. Arbeitsergebnis aus dem Projektverbund „Bildung in der Kindertageseinrichtung“ für die Projektstandorte in Baden-Württemberg. Online unter:  
**<http://www.infans.net/pdf/Einleitungstext%20zum%20Konzept.pdf>** [Abgerufen am 07.12.2009].

**Alternativer Wohlfahrtsverband LV Hamburg e.V. Sozial & Alternativ SOAL (Hrsg.):** *SOAL-QE©. SOAL Qualitätsentwicklungsverfahren für Kindertagesstätten. Reader. September 2004*. Hamburg, 2004.

**Alternativer Wohlfahrtsverband LV Hamburg e.V. Sozial & Alternativ SOAL (Hrsg.):** *SOAL – Qualitätsentwicklung für Kindertagesstätten. Kurzreader*. Hamburg, o. J.

**Arbeiterwohlfahrt Landesverband Hamburg e.V. (Hrsg.):** *Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten. Bildungsprozesse in AWO Kitas.* Hamburg, o. J.

**Arbeiterwohlfahrt Landesverband Hamburg e. V.:** *Internes Papier der AWO zur Rahmenkonzeption der AWO Kitas in Hamburg.* Hamburg, 14.05.2008.

**Bundesvereinigung Evangelischer Kindertageseinrichtungen e. V., Diakonisches Institut für Qualitätsmanagement und Forschung gGmbH (Hrsg.):** *Bundes-Rahmenhandbuch Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Leitfaden zur Qualitätsentwicklung.* Stuttgart, 2002.

**Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V. (BETA) / Diakonisches Werk für Qualitätsentwicklung im Diakonischen Werk der EKD e.V. (Hrsg.):** *Rahmenhandbuch. Leitfaden für den Aufbau eines Qualitätssystems in Tageseinrichtungen für Kinder. Diakoniesiegel KiTa. Evangelisches Gütesiegel BETA.* Berlin, 2009.

**Colberg-Schrader, Hedi / Pesch, Ludger In: Internationale Akademie. INA gemeinnützige Gesellschaft für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie mbH. Institut für den Situationsansatz (Hrsg.):** *Projekt: Qualitätssicherung in Einrichtungen der Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten e. V. Zwischenbericht Januar 1999.* o. O., 1999.

**Diakonisches Werk Hamburg:** *Aktualisierte Leitsätze und Indikatoren für Evangelische Kitas in Hamburg (2007), orientiert an den Hamburger Bildungsempfehlungen.* Hamburg, 2007.

**Der Paritätische Wohlfahrtsverband Hamburg e. V. (Hrsg.):** *Qualitätsempfehlungen für Kitas im Paritätischen. Arbeitshilfe.* 4. Auflage, Hamburg, 2008.

**Der Paritätische Wohlfahrtsverband Hamburg e. V. (Hrsg.):** *Qualitätsempfehlungen. Kitas im Paritätischen. [Elterninformation].* Hamburg, 2006.

**Erzbistum Hamburg und Caritasverband für Hamburg e. V. (Hrsg.):** *Projekt: Garantiert qualifiziert! Die katholischen Kindertagesstätten in Hamburg. Qualitätsmanagement nach DIN EN ISO 9001:2000.* Hamburg, o. J.

**Honig, Michael-Sebastian:** *Zur Konzeptionalisierung pädagogischer Qualität.* Arbeitspapier II-07, Mai 2002. Online unter: [http://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP2/Arbeitspapiere/Arbeitspapier7\\_Die\\_Konzeptualisierung\\_paedagogischer\\_Qualitaet.pdf](http://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP2/Arbeitspapiere/Arbeitspapier7_Die_Konzeptualisierung_paedagogischer_Qualitaet.pdf) [Abgerufen am 07.08.2010].

**Institut für angewandte Sozialisationsforschung / Frühe Kindheit e. V. (infans):** *Kurzbeschreibung: infans-Konzept der Frühpädagogik. Ein Bildungskonzept für Kindertagesstätten hat seinen Praxistest bestanden.* Online unter: <http://www.infans.net/pages/index.php?chapter=A&page=1> [Abgerufen am 07.12.2009].

**Institut für angewandte Sozialisationsforschung / Frühe Kindheit e. V. (infans):** *Das Konzept in der Praxis.* Online unter: <http://www.infans.net/pages/index.php?chapter=A&page=4> [Abgerufen am 24.08.2010].

**Pädagogische Qualitäts- und Informations-Systeme gGmbH (pädQUIS):** Online unter: [http://www.paedquis.de/index.php?option=com\\_content&view=article&id=71&Itemid=93](http://www.paedquis.de/index.php?option=com_content&view=article&id=71&Itemid=93) [Abgerufen am 24.08.2010].

**Schäfer, Gerd E.:** *Der bayrische Erziehungs- und Bildungsplan – Instruktionsansatz?* Online unter: [http://www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/fruehekindheit/texte/05\\_Instruktionsansatz.pdf](http://www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/fruehekindheit/texte/05_Instruktionsansatz.pdf) [Abgerufen am 29.07.2010].

**SOAL e. V. Hamburg:** *SOAL-QE-Zertifizierung (22.10.2009).* Online unter: <http://www.soal.de/news/soal-qe-zertifizierung.html> [Abgerufen am 12.12.2009].

**SOAL-QE©. SOAL-Qualitätsentwicklungsverfahren für Kindertagesstätten: 3.** *Durchgang. Zertifizierungsanforderungen Modul 6. o. O., 1/2009.*

**Strauß, Cornelia:** *Kirchenkreisfusion in Hamburg*. Hamburg, 23.4.09. Online unter: <http://www.kirche-hamburg.de/nachrichten/nachrichten.hh/nachrichten.hh.archiv/one.news/index.html?entry=page.newshh.200904.6&Partition=9>  
[Abgerufen am 10.11.2009].

**Vereinigung Hamburg Kindertagesstätten gGmbH (Hrsg.):** *5. Qualitätsversprechen: Qualitätssicherung und –weiterentwicklung. Materialien für die interne Evaluation*. Loseblattsammlung, Hamburg 2009.

**Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten e. V. (Hrsg.):** *Materialien zur Qualitätsentwicklung. Projekt „Qualitätssicherung in Kitas der Vereinigung“*. Mitteilungsblatt der Vereinigung. Stadtkinder. Hamburg, August 2000 / Nr.3.

**Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH (Hrsg.):** *Pädagogische Fachkräfte gestalten ihre Praxis. Planung, Teamarbeit, interne Organisation der Kita*. Mitteilungsblatt der Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH. Stadtkinder extra. Hamburg, März 2006.

**Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH (Hrsg.):** *Materialien zur Qualitätsentwicklung. Mitteilungsblatt der Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten*. Stadtkinder extra. Hamburg, März 2008.



## 8. Anhang

### 8.1 Leitfaden für Verbandsinterviews

- 1.) Wann haben Sie begonnen, sich in Ihrem Verband mit Qualitätsentwicklungsverfahren zu beschäftigen? Was hat Sie dazu veranlasst?
- 2.) Haben Sie ein eigenes Verfahren entwickelt? Woran haben Sie sich orientiert? Haben Sie sich an bundesweit schon existierenden QE-Verfahren oder Rahmenhandbüchern der Bundesverbände usw. orientiert?
- 3.) Wie, von wem und in welchem Zeitraum wurde das QE-Verfahren entwickelt? Hat es eine besondere Bezeichnung? Haben Sie Fachleute (wenn ja, welche) hinzugezogen? Gibt oder gab es eine wissenschaftliche Begleitung?
- 4.) Wie ist Ihr Qualitätsentwicklungsverfahren strukturiert? Welches sind die wesentlichen Inhalte/Themen, die in den Kitas umgesetzt werden sollen?
- 5.) Was sind aus Ihrer Sicht die zentralen Punkte Ihres QE-Verfahrens?
- 6.) Wie findet die Umsetzung in den Einrichtungen statt? Welche Rolle spielen Aspekte wie Zeitrahmen und Durchführung, Anleitung und Durchführung sowie Methoden?
- 7.) Welche Unterstützung bieten Sie Ihren Einrichtungen?
- 8.) Wird die Implementierung des Verfahrens Ihrerseits evaluiert? Wie?
- 9.) Wie wird eine Ergebnissicherung gewährleistet? Welche Dokumentationsformen wurden in den Kitas eingeführt?
- 10.) Überprüfen Sie Ihrerseits die Qualität in den Kitas? Wie, wer, in welchen Abständen und nach welchen Kriterien wird die Qualität überprüft?

- 11.) Wird ein Qualitätszertifikat/Gütesiegel vergeben und wenn ja, von wem?  
Wie viele Kitas haben ein solches schon erhalten?
- 12.) Wie wird die weitere Qualität längerfristig in den Kitas gesichert? Wie wird die Nachhaltigkeit gewährleistet?
- 13.) Welches Menschenbild bzw. welches Verständnis vom Kind liegt Ihrem Verfahren zugrunde? Von welchen Lern- und Bildungstheorien geht Ihr Verfahren aus?
- 14.) Woran merken Eltern Qualitätsverbesserungen?
- 15.) Welche Art von Qualität soll sich für die ErzieherInnen verbessern bzw. hat sich bereits verbessert?
- 16.) Finden Kinder neue Bedingungen in den Kitas vor? Wo zeigen sich konkret Veränderungen in der Praxis?
- 17.) Welche Instrumente der Qualitätsverbesserung gab es vor der Einführung Ihres jetzigen QE-Verfahrens? Gibt es aus heutiger Sicht einen qualitativen Sprung?
- 18.) Ist das Verfahren für die einzelne Kita mit Kosten verbunden? Wenn ja, in welcher Höhe und in welchem Zeitraum?
- 19.) Wie viele Träger/Kitas sind in Ihrem Verband organisiert? Wie sind sie unterteilt, und in welcher Form sind sie organisiert? Wie viele davon haben ein QE-Verfahren durchlaufen?
- 20.) Gibt es sonstige Besonderheiten?

## 8.2 Leitfaden für Kita-Interviews

- 1.) Welches Qualitätsentwicklungsverfahren wenden Sie an? Wie heißt die Methode? Seit wann wenden Sie es an?
- 2.) Was sind die zentralen Inhalte des Verfahrens? Gibt es Schwerpunkte oder zentrale Begriffe bei der Entwicklung der Qualität? Haben Sie sich auch mit anderen Qualitätsentwicklungsverfahren beschäftigt und erwogen, ein anderes Verfahren zu wählen? Wo sehen Sie die Möglichkeiten und Grenzen Ihres Verfahrens?
- 3.) Wie wird das Qualitätsentwicklungsverfahren in Ihrer Kita umgesetzt? Welchen Zeitumfang hat das Verfahren für Sie als Leitung, und wie groß ist der Zeitaufwand für die jeweiligen Teammitglieder? Welche MitarbeiterInnen werden einbezogen (Alle päd. MitarbeiterInnen/Weitere)? Mussten Sie in Ihrer Einrichtung etwas verändern, um die Qualitätsentwicklung machen zu können?
- 4.) Hat sich seit der Einführung eines Qualitätsentwicklungsverfahrens etwas qualitativ in Ihrer Kita geändert? Was?
- 5.) Haben Sie durch die Qualitätsentwicklung neue Arbeitsweisen oder neue Dokumentationsformen eingeführt?
- 6.) Welche Art von Qualität wurde bisher entwickelt? Welche Auswirkungen hat die Qualitätsentwicklung auf Kinder/Eltern/MitarbeiterInnen/Stadtteil?
- 7.) Können Sie konkrete Beispiele aus Ihrer Praxis nennen, die sich seit der Einführung des Qualitätsentwicklungsverfahrens verändert haben?
- 8.) Inwiefern hat sich Ihre pädagogische Konzeption seit der Beschäftigung mit dem Qualitätsentwicklungsverfahren verändert?
- 9.) Was hat sich aus Sicht der Kinder verändert und verbessert oder auch verschlechtert, seitdem Sie das Qualitätsentwicklungsverfahren machen?

- 10.) Auf welche Weise werden bei Ihnen in der Kita die Kinder beobachtet? Gibt es dafür eine Methode, die im Rahmen der Qualitätsentwicklung eingeführt wurde? Wie werden Beobachtungen ausgewertet und dokumentiert?
- 11.) Woran können Sie konkret festmachen, ob Ihre MitarbeiterInnen die Qualitätsentwicklungsarbeit verinnerlicht haben? Gibt es seither eine Haltungsänderung?
- 12.) Auf welche Weise sind Eltern miteinbezogen, bzw. woran merken Eltern Veränderungen seit der Arbeit mit dem Qualitätsentwicklungsverfahren?
- 13.) Von wem bekommen Sie Unterstützung für die Implementierung/Einführung des Verfahrens? In welcher Form, auf welche Weise findet die Unterstützung statt? Gibt es Ihrerseits Kritikpunkte?
- 14.) Gibt es ein Zertifikat, ein verbandliches Gütesiegel oder ein trägereigenes Qualitätszeichen? Wer vergibt dies, und wie wird die Qualität gesichert? Was müssen Sie vorlegen, damit Sie ein Zertifikat/Gütesiegel erhalten? Was müssen Sie tun, damit es erneuert wird, bzw. wer überprüft die erreichte Qualität? Ist dies für Sie mit Kosten verbunden?
- 15.) Welche Kosten fallen insgesamt für das Qualitätsentwicklungsverfahren in Ihrer Kita an? Sind es zusätzliche Kosten, oder werden sie anstatt anderer Fortbildungsmaßnahmen aus dem Kita-Fortbildungsetat aufgebracht? Gibt es noch weitere finanzielle Mittel, die durch die Teilnahme an Qualitätsentwicklungsmaßnahmen oder im Rahmen der Qualitätsentwicklung für Ihre Kita zusätzlich aufgebracht werden müssen?
- 16.) Kommt es vor, dass Sie in der Kita etwas qualitativ entwickelt und eingeführt haben und dieses Qualitätsmerkmal dann aus bestimmten Gründen nicht nachhaltig umgesetzt wird?
- 17.) Welche konkreten Probleme tauchen im Alltag auf? Was sind Verhinderungsfaktoren für die weitere Arbeit an der Qualitätsentwicklung?

- 18.) Was wären optimale Rahmenbedingungen für die Umsetzung von Qualitätsverbesserungsmaßnahmen?
- 19.) In welchen Qualitätsentwicklungsbereichen würden Sie sich gern noch weiterentwickeln?
- 20.) Gibt es konkrete Ziele, Maßnahmen oder Prozesse, die Sie in einem bestimmten Zeitraum umsetzen wollen?

21.) Spezifische Daten zu Ihrer Kita:

Wie groß ist Ihre Kita? Wie viele Kinder, unterschieden nach Betreuungsformen, betreuen Sie in welchem Stundenumfang? Wie ist die Struktur der Kita/Dach- oder Trägerverband definiert?

Haben Sie feste Gruppen? Welche Altersmischung haben Sie in den Gruppen? Wie groß sind die Gruppen, und von wie vielen ErzieherInnen werden Sie betreut? Machen Sie offene/halboffene Arbeit?

Wie ist der reale Betreuungsschlüssel, wenn man Krankheit und Urlaubszeiten miteinbezieht? Wie ist die reale Relation von Kindern/Gruppen zu ErzieherInnen?

Wie viele pädagogische MitarbeiterInnen mit welchen Qualifikationen sind bei Ihnen beschäftigt?

Welche Ausbildung haben Sie selbst?

Welche Besprechungszeiten oder Vorbereitungszeit haben Sie in der Woche für ihr Team? Wie viele gemeinsame Team- oder Studientage machen Sie im Jahr?

Gibt es sonstige Besonderheiten bezüglich Ihrer Kita?

## **8.3 Katalog der Evaluationskriterien für Qualitätsentwicklungsverfahren**

### **Kindorientierung und die bildungstheoretischen Grundlagen**

1. Bildungstheoretische Vorstellungen darüber, wie Kinder lernen und sich bilden, müssen grundlegend sein.
2. Die Orientierung richtet sich primär am Kind, an dessen Selbstbildungsprozessen und Eigentätigkeit aus, und nicht an Bedarfen, die von gesellschaftlichen Gruppen oder Institutionsvertretern definiert werden.
3. Zu einer kindorientierten Perspektive gehört ein Verständnis der Bedeutung der selbstbildenden Potenziale, die Kinder von Geburt an mitbringen und die somit die Basis für ein Erfahrungslernen in Alltagszusammenhängen bilden.
4. Das Bild vom Kind als eigenaktives Subjekt ist für die Erzieherinnen Grundlage eines Zugangs zum kindlichen Weltverständnis, für tragfähige Beziehungen zu den Kindern und für das pädagogische Handeln.
5. Das pädagogische Handlungsfeld wird durch vielfältige Betätigungsfelder mit bildungsanregenden Materialien so anregend gestaltet, dass Kinder primär selbstständig handeln können und sich in allen Bereichen der Sinne, der Wahrnehmung und des Denkens erproben und entwickeln können.

### **Qualitätsentwicklung als Weiterbildungsinitiative für die pädagogischen Fachkräfte**

6. Ein Qualitätsentwicklungsverfahren sollte für Erzieherinnen Bildungsprozesse initiieren. In einem breit angelegten Weiterbildungskonzept werden die Erzieherinnen des gesamten Kita-Teams eingebunden und persönlich und fachlich weiterqualifiziert.

7. Die Weiterbildung knüpft an das vorhandene Ausbildungsniveau von Erzieherinnen an.
8. Erzieherinnen eignen sich Kenntnisse und aktuelles wissenschaftliches Grundlagenwissen über kindliche Lern- und Bildungsprozesse an.
9. Erzieherinnen reflektieren ihre eigenen Grundeinstellungen.
10. Erzieherinnen ermöglichen jedem Kind seine selbsttätigen Bildungsprozesse. Sie lassen ihm Erfahrungsspielräume, damit es eigenaktiv und selbstbestimmt seine Spielpartner und Beschäftigungsfelder entsprechend seinen Interessen auswählen kann.
11. Erzieherinnen qualifizieren sich in Beobachtungsverfahren weiter, die das Wahrnehmen des Kindes und seiner individuellen Bildungsprozesse fokussieren.
12. Das Wahrnehmen kindlicher Bildungsprozesse durch Beobachtung und Dokumentation muss kontinuierlich praktiziert werden.
13. Das Dokumentieren der kindlichen Bildungsprozesse muss so eingeführt und erprobt werden, dass es sich den Erzieherinnen als sinnvoll und praktikabel erschließt.
14. Die Dokumentation der Beobachtungen versetzt die Erzieherinnen in die Lage, die Prozesse und Entwicklung der Kinder zu reflektieren und mit den Eltern über diese zu kommunizieren.
15. Die Auseinandersetzung des Fachpersonals mit Raum- und Materialkonzepten ermöglicht den Kindern selbsttätige Erfahrungen durch auffordernde Materialien in unterschiedlichen Bildungsbereichen.
16. Eine Spezialisierung der Erzieherinnen auf unterschiedliche Bildungsbereiche befähigt sie, die Kita-Räume nach entsprechenden Gesichtspunkten zu gestalten.

## **Rolle des Dachverbandes oder des Trägers**

17. Wenn Kita-Leiterinnen oder Qualitätsbeauftragte eine führende Rolle im Qualitätsprozess einnehmen, werden sie intensiv auf ihre Rolle als Moderatorin vorbereitet.
18. Die Begleitung der Prozesse innerhalb der Kita durch den Verband, den Träger oder die Entwickler des Qualitätsentwicklungsverfahrens geschieht intensiv und kontinuierlich. Die inhaltliche Bearbeitung der Qualitätsentwicklungsthemen, die in der Regel zur Zertifizierung bzw. Rezertifizierung führen, wird dadurch gesichert.
19. Die Nachhaltigkeit wird durch umfassende Beteiligung sämtlicher pädagogischen Mitarbeiterinnen der Kita gesichert.
20. Die Nachhaltigkeit wird durch eine intensive Anbindung der Kindertagesstätten an den Verband und/oder Träger gesichert.
21. Der Zeitraum für die Implementierung des Verfahrens ist so langfristig bemessen, dass Veränderungen und neue Sichtweisen sich verstetigen können.
22. Träger bzw. Verband sorgen für Rahmenbedingungen im Kita-Geschehen, die ausreichend Zeit für die Qualitätsprozesse vorsehen.
23. Abwechslungsreiche Gestaltung des methodischen Vorgehens beugt einer Stagnation vor.
24. Praktisch handhabbare Arbeitsmittel für die Reflexion und Dokumentation (z. B. Gesprächsleitfaden für Elterngespräche, Gestaltungsinstrumente für Präsentation der Alltagspraxis, Kinder-Fallbesprechungen) stehen zur Verfügung und werden angewendet.
25. Neu hinzugekommene Mitarbeiterinnen werden in umfangreichen Weiterbildungsmaßnahmen in die Qualitätsentwicklungsprozesse einbezogen.



## **Wechselwirkung zwischen Kita und Eltern**

26. Das Bildungsverständnis der Einrichtung wird auch von den Eltern nachvollzogen und mitgetragen.
27. Die verbindliche und partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern ist als wesentlicher Faktor für Akzeptanz, Stimmigkeit und Nachhaltigkeit im Qualitätsentwicklungsverfahren verankert.

## 9. Danksagung

Ich danke Herrn Prof. Dr. Gerd E. Schäfer dafür, dass er bereit war, meinen Weg von der Kita-Praxis als Geschäftsführerin in die Wissenschaft der frühkindlichen Bildung zu begleiten. Ich danke ihm für die fachliche und kollegiale Betreuung meiner Dissertation. Ebenfalls danke ich Frau Prof. Dr. Ursula Stenger sehr für ihr Interesse an meinem Forschungsvorhaben sowie für ihre Bereitschaft, die Zweitbegutachtung der Arbeit zu übernehmen. Ihre hilfreichen und konstruktiven Ratschläge haben sehr zum Gelingen dieser Dissertation beigetragen.

Ebenfalls gilt mein Dank den Verbandsvertretungen, Kita-Leitungen und Qualitätsbeauftragten, die mir sehr offen Auskunft über ihr Qualitätsentwicklungsverfahren gegeben haben. Ohne diese Kooperationsbereitschaft wäre es nicht möglich gewesen, diese Arbeit zu erstellen. Auch danke ich allen Verbandsvertretern für die mir zur Verfügung gestellten, zum Teil verbands- und trägerinternen Materialien.

Nicht unerwähnt bleiben sollen noch zwei wesentliche Prozessbegleiter und Erstleser meiner Arbeit. Meinem Mann Gunnar Marwege danke ich für sein liebevolles Verständnis über den langen Zeitraum meiner Schreibtischtätigkeit hinweg und meinem Lektor Stephan Goerke, insbesondere für die aufwendigen Transkripte der Interviews.